

Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17

Skolspråk i utveckling

En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska
metaforer i senare skolår

(English Summary)

av Ulrika Magnusson



GÖTEBORGS UNIVERSITET

TITLE: Developing a Language of Schooling. Grammatical Metaphor in Mono- and Multilingual Students' Texts

SWEDISH TITLE: Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår

LANGUAGE: Swedish (English summary)

AUTHOR: Ulrika Magnusson

Abstract

The aim of this thesis is to compare the use of grammatical metaphor in 365 texts written by Swedish mono- and multilingual students in year 9 and 11, both regarding occurrence of GM and the use of its functions.

The theoretical framework for the thesis is Systemic-functional linguistics, and second language research on age and development of educational language.

The results show that older students make more use of grammatical metaphors than younger students, and that the monolingual students use more grammatical metaphors than the multilingual students. Among the multilingual students, the students with an early and a late age of onset use grammatical metaphors more than multilingual students with an age of onset in between the two others. On the other hand, L2 deviations increase with a higher age of onset. Thus, grammatical metaphor might represent a different kind of language competence, than do the deviations, that depend on familiarity with texts and education. The results are interpreted in relation to the Interdependence Hypothesis, formulated by Cummins (1979).

Apart from the mere occurrence of grammatical metaphor, the functions of grammatical metaphor, e.g. expansion of the nominal phrase in the case of nominalizations, was found to be more frequently used in texts dense with grammatical metaphor, contributing to the construction of specialized, educational knowledge.

The analysis comprises a methodological discussion of the demarcation of the phenomenon of grammatical metaphor. Different types of grammatical metaphor are distinguished and discussed regarding their functions for abstraction, concretizations and different "world views".

KEYWORDS: Grammatical metaphor, second language writing, Interdependence hypothesis, Swedish as a second language, Systemic-functional linguistics.

© Ulrika Magnusson

DISTRIBUTION: Institutionen för svenska språket

Box 200

405 30 Göteborg

OMSLAG: Kristina Holmlid. Motiv: Lenny Clarhäll, Snäckan 1994. 5x8 meter. Placerad vid Göteborgsoperan.

ISSN: 1652-3105

ISBN: 978-91-87850-45-5

LÄNK TILL E-PUBLICERING: <http://hdl.handle.net/2077/26644>

SÄTTNING: Lina Salén

TRYCKNING: Ineko, Göteborg 2011

Förord

Det finns många att tacka för att denna avhandlingen till slut är klar. Jag är för det första mycket tacksam mot mina handledare. Jag har haft förmånen att ha Inger Lindberg som huvudhandledare för avhandlingen. Inger är en fantastisk handledare – enormt kunnig, entusiasmerande, generös, omtänksam och en mycket god läsare. Det är ett privilegium att få del av Ingers kunskap och säkra vetenskapliga kompass.

Inger vill jag också tacka för att jag fått vara med i flera andra sammanhang. Ett sådant är kompetensutvecklingen för John Polias i SFL och genrepedagogik 2007, vilken verkligen var lärorik. Den var dessutom väldigt trevlig, tack vare övriga deltagare.

Biträdande handledare har Per Holmberg varit, också en fenomenal handledare. Per har generöst diskuterat skrivande, SFL och mycket annat och varit mer frikostig med tid och kunskap än någon kan begära. Jag har också i flera sammanhang fått ta del av Pers ojämförliga förmåga att läsa och strukturera text. Tack till er båda för ert engagemang i avhandlingen och för många intressanta diskussioner.

Jag vill också rikta ett mycket varmt tack till Inga-Lill Grahn, Karin Helgeson, Eva Lundin, Claes Ohlsson, Julia Prentice och Carola Ribbeck för läsning av olika delar av avhandlingen.

Lene Nordrum var opponert på mitt slutseminarium. Tack för skarpsinniga och intressanta kommentarer och goda råd som var värdefull hjälp för det fortsatta arbetet.

Elisabet Engdahl har under hela min doktorandtid varit generös med tid och råd kring såväl doktorandtillvaron som vetenskapliga frågor. Jag vill också tacka Lena Rogström som jag också alltid kunnat vända mig till i allehanda frågor.

Stort tack till Barbro Wallgren Hemlin och Roger Källström för noggrann redaktörläsning av avhandlingen och många goda och kritiska kommentarer.

Roger har också läst delar av avhandlingen i tidigare skede, vilket hjälpte mig på traven då. Tack också till Kristina Holmlid som gjort avhandlingens omslag och Lina Salén som har gjort sättningen av texten.

Av Torun Österberg har jag lärt mig statistik och SPSS. Tack för det och för att jag fått diskutera undersökningen med dig när jag behövt och för att du visat vilka möjligheter det finns.

Med Sofie Johansson Kokkinakis har jag samarbetat i flera år kring de nationella proven i SUF-materialet, vilket har varit inspirerande och lärorikt. Tack, Sofie!

Under nästan hela doktorandtiden har jag delat rum med Julia Prentice, som blivit en god vän. Det mesta har avhandlats på vårt rum och det mesta har vi under dessa år gjort samtidigt – det är nästan för trevligt att dela rum med dig för att det ska vara riktigt bra för arbetsmoralen, Julia. Tack för samtal, samarbete och goda råd och dåd.

I rummet bredvid har under lika lång tid Eva Lundin suttit, som också blivit en god vän. Tack Eva för många goda stunder och mycket gott samarbete.

Institutionen för svenska språket är en mycket trevlig arbetsplats, och det är lätt att där få hjälp med allehanda frågor av generösa kollegor. Jag har också fått god hjälp när jag lagt fram avhandlingsarbetet vid seminariet i nordiska språk vid institutionen.

Jag är väldigt glad över att ha haft min arbetsplats på Institutet för svenska som andraspråk. Tack till er alla för att ni gör Isa till en så osedvanligt trevlig arbetsplats och för den fina gemenskapen där. Jag har också lärt mig mängder av er. Jag vill särskilt nämna – både från Isa och Institutionen för svenska språket – Carina Carlund, Qarin Franker, Inga-Lill Grahn, Karin Helgesson, Margit Nelson Wareborn, Claes Ohlsson, Tore Otterup, Karin Sandwall, Sofia Tingsell och Ann-Marie Wahlström.

Tack vare stipendier från Helge Ax:son Johnsons stiftelse och från Humanistiska fakulteten vid Göteborgs universitet har jag kunnat åka på konferenser.

Särskilt tack till Lenny Clarhäll för tillåtelse att ha en bild av Snäckan på avhandlingens framsida.

Varmt tack till mina föräldrar Wera och Åke för barnpassning, korrekturläsning och mycket omsorg. Många tack till min man Mattias.

Stockholm 17 augusti 2011

Ulrika Magnusson

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte	4
1.2 Perspektiv på skrivande	5
1.2.1 Perspektiv på skrivande i SFL	6
1.3 Avhandlingens uppläggning	7
2. Andraspråksutveckling och akademiska register	9
2.1 Kapitlets uppläggning	10
2.2 BICS och CALP	10
2.3 Interdependenshypotesen och tröskelhypotesen	11
2.3.1 Preciseringar av BICS och CALP	13
2.4 Empiriska undersökningar av relationer mellan kompetenser på första- och andraspråket i förhållande till interdependenshypotesen	15
2.4.1 Interdependenshypotesen och skrivande	17
2.5 Empiriska undersökningar av undervisning och bakgrund i förhållande till tidsåtgång	18
2.6 Empiriska undersökningar av tidsåtgång och ålder i förhållande till interdependenshypotesen	19
2.6.1 Sammanfattande diskussion	21
2.7 En kritisk period för andraspråksinlärning	22
2.7.1 Empiriska undersökningar av CPH	23
2.7.2 Hypotesen om en linjärt avtagande förmåga att nå infödd nivå på ett andraspråk	25

2.7.3	CALP-kompetens i jämförelse med allmän andraspråkskompetens	25
2.8	Utmärkande drag i texter skrivna på ett andraspråk	27
2.8.1	Sammanfattning	29
3.	Grammatisk metafor och den ideationella metafunktionen	31
3.1	Systemisk-funktionell lingvistik: strata, metafunktioner, register och genre	31
3.2	Grammatisk metafor i den ideationella metafunktionen	35
3.2.1	Grammatisk metafor som inkongruens	35
3.2.2	Grammatisk metafor som nivåväxling	39
3.2.3	Grammatisk metafor som dubbel betydelse i jämförelse med lexikal metafor	40
3.3	Typologi över grammatisk metafor	42
3.3.1	Typologiskt perspektiv på grammatisk metafor	44
3.4	Lösa konturer hos grammatisk metafor	45
3.4.1	Grammatisk metafor kontra avledning	46
3.5	Den ideationella lexikogrammatiken: transitiv och ergativ analys	47
3.5.1	Transitivitetssystemet: processer och deltagare	48
3.5.2	Ergativitetssystemet	50
3.6	Grammatisk metafor och förändrad världsbild	53
3.7	Potentiella förändringar vid grammatisk metafor	54
3.7.1	Förändring i frasen: täthet	55
3.7.2	Förändring i satsen: förlust av betydelse och förändrad agens	55
3.7.2.1	Bortfall av deltagare	56
3.7.2.2	Förändrad realisering av sambandsbetydelse	56
3.7.2.3	Förändring i agens	57
3.7.2.4	Förändring i satsen: satsens tema-remastruktur..	58
3.7.2.5	Textuell förändring: tema-remaprogression	59
3.7.2.6	Textuell förändring: ideationell grammatisk metafor som textuell grammatisk metafor	59
3.8	Exempeltext	60
3.9	Skolspråk och grammatisk metafor	62
3.9.1	Skolspråk i SFL och angränsande fenomen i andra traditioner	63
3.9.2	Empiriska undersökningar av grammatisk metafor och skolspråk	64
3.10	Språkutveckling och grammatisk metafor	65

3.10.1	Grammatisk metafor i barnets språkutveckling: konstruktion av en alternativ världsbild	65
3.10.2	Empiriska undersökningar av grammatisk metafor i barnspråsutveckling	67
3.10.3	Empiriska undersökningar av grammatisk metafor i andraspråsutveckling	68
3.10.4	Angränsande fenomen i svensk forskning om elevskrivande	69
3.10.4.1	Kritik mot ytspråkliga mätningar av text	70
3.10.5	Svenska SFL-baserade undersökningar av elevtext	71
4.	Material	73
4.1	Texter i undersökningen och projektet Språk och språkbruk bland ungdomar i flerspråkiga stadsmiljöer	73
4.1.1	Benämningar på proven	74
4.2	Nationella prov	74
4.3	Delmaterial i undersökningen	75
4.4	Skolor i projektet	76
4.4.1	Betyg på skolorna	78
4.4.2	Skolorna som påverkansfaktor i andra undersökningar i SUF-projektet	79
4.5	Karaktäristik av startåldersgrupper i undersökningen	79
4.5.1	Bästa språk, förstaspråk och miljö	80
4.5.2	Modersmål, svenska som andraspråk och läsvanor	81
4.5.3	Startålder som påverkansfaktor i andra undersökningar i SUF-projektet	82
5.	Tillvägagångssätt och avgränsningar	85
5.1	Bearbetning av texter	85
5.1.1	Avhandlingens mått på grammatisk metafor	86
5.1.2	Taggning och nominalkvot	86
5.1.3	Analys av delmaterial	86
5.2	Statistisk bearbetning	87
5.3	Övriga variabler	88
5.3.1	En- och flerspråkighet i undersökningen	88
5.3.2	Ursprungsland i undersökningen	88
5.3.3	Startålder i undersökningen	89
5.3.4	Motivering för indelningen i startålder	89
5.3.5	Startålder i jämförelse med ursprungsland	90
5.4	Ställningstaganden vid avgränsning av grammatisk metafor	91

5.4.1	Morfologisk närhet	91
5.4.1.1	Alternativ modell för avgränsning av grammatiska metaforer och avledningar	93
5.4.2	Bleknade grammatiska metaforer	94
5.4.3	Svårbestämd betydelse	95
5.5	Avgränsning av typer av grammatisk metafor i undersökningen ..	96
5.5.1	Generella betydelser: nominalisering av egenskap och processtyp samt adjektivisering av process	97
5.5.2	Inkongruenta realiseringar av specifika betydelser: fas, modalitet, tid och kausalitet	99
5.5.2.1	Fas	99
5.5.2.2	Modalitet	100
5.5.2.3	Tid	101
5.5.2.4	Kausalitet	102
5.5.3	Sammanfattning	102
5.6	Avgränsningar av processer	103
6.	Fördelning av grammatisk metafor	105
6.1	Redovisning	105
6.1.2	Kapitlets uppläggning	106
6.2	Grammatisk metafor i hela materialet	106
6.3	Grammatisk metafor i förhållande till ålder	108
6.3.1	Total andel grammatiska metaforer i förhållande till ålder	108
6.3.2	Enskilda grammatiska metaforer i förhållande till ålder ..	109
6.4	Grammatisk metafor i förhållande till betyg	111
6.4.1	Total andel grammatisk metafor i relation till betyg	111
6.4.2	Enskilda grammatiska metaforer i förhållande till betyg..	112
6.5	Grammatisk metafor i förhållande till språklig bakgrund: startålder	114
6.5.1	Total andel grammatiska metaforer i förhållande till startålder	114
6.5.2	Enskilda grammatiska metaforer i förhållande till startålder	117
6.5.3	Sammanfattande diskussion kring startålder	117
6.6	Grammatisk metafor i förhållande till språklig bakgrund: ursprungsland	119
6.6.1	Total andel grammatiska metaforer och enskilda grammatiska metaforer i förhållande till ursprungsland ..	119
6.7	Grammatisk metafor i förhållande till skola	120
6.7.1	Total andel grammatiska metaforer per skola	120

6.7.2	Enskilda grammatiska metaforer i förhållande till skola ..	122
6.7.3	Startåldersgruppernas totala andel grammatisk metafor på fyra skolor	123
6.7.4	Sammanfattande diskussion	125
6.8	Grammatisk metafor i förhållande till genre	126
6.8.1	Berättande och icke-berättande texter	126
6.9	Grammatisk metafor i förhållande till nominalkvot	128
6.10	Kongruent och inkongruent realisering av kausalitet	129
6.11	Grammatisk metafor och kön	131
6.12	Sammanfattande diskussion	131
6.12.1	Grammatisk metafor i år 9	132
7.	Grammatisk metafors funktioner i några texter	133
7.1	Utgångspunkter för kapitlet	134
7.1.2	Kapitlets uppläggning	134
7.2	Exempeltexter	135
7.3	Bilden av världen	135
7.4	Förändring i frasen	138
7.4.1	Långa nominalfraser med grammatisk metafor som huvudord	138
7.5	Förändring i satsen	140
7.5.1	Bortfall av deltagare	141
7.5.2	Förändrad realisering av sambandsbetydelse	144
7.5.3	Förändringar i agens	144
7.5.3.1	Agent eller Medium faller bort	145
7.5.3.2	Agens tillkommer	146
7.5.3.3	Bibehållen agens	149
7.5.4	Förändringar i satsen: satsens tema-remastruktur	150
7.6	Textuella förändringar: organisation och syftning inom texten ..	151
7.6.1	Tema-remaprogession	151
7.6.2	Ideationell grammatisk metafor som textuell grammatisk metafor	153
7.7	En GM-tät text med IG	155
7.8	Kongruens och inkongruens i en text	157
7.9	Sammanfattande diskussion	159
8.	Funktioner i förhållande till förekomst av grammatisk metafor	161
8.1	Kapitlets uppläggning	161
8.2	Delstudie 1: Åttio texter med lägst respektive högst andel grammatisk metafor i Svenska B	162

8.2.1	Antal typer av grammatisk metafor	165
8.2.2	Långa nominalfraser med grammatisk metafor som huvudord	166
8.2.3	Sammanfattning	169
8.2.4	År nio-prov för delmaterialet	169
8.2.5	Sammanfattning av 2x40-materialet	173
8.3	Delstudie 2: sextio texter med högst respektive lägst andel grammatisk metafor skrivna av flerspråkiga elever	173
8.3.1	Spann inom grupperna	173
8.3.2	Typer av grammatisk metafor	174
8.3.3	Antal långa nominalfraser med grammatisk metafor som huvudord	177
8.3.4	År 9-prov för 6x10-materialet	179
8.3.5	Sammanfattning	181
8.4	Delstudie 3: Semantiska dimensioner i prov i Grupp 4–7 och Efter 7	181
8.4.1	Abstraktion och generalisering	182
8.4.2	Semantiska dimensioner i texter i Grupp 4–7	183
8.4.3	Semantiska dimensioner i texter i Efter 7	188
8.4.4	Sammanfattning	190
8.5	Delstudie 4: avvikelser	190
8.5.1	Urskiljande av avvikelser	191
8.5.2	Avvikelser i det samlade 8x10-materialet	192
8.5.3	Avvikelser fördelade på startåldersgrupperna	193
8.5.4	Processbarhetsteorin	198
8.5.5	Avvikelser i förhållande till processbarhetsteorin	199
8.5.6	Sammanfattning	200
8.6	Sammanfattande diskussion	200
9.	Processmetaforer	203
9.1	Processbyte och processmetaforer: begreppsliga preciseringar	204
9.1.1	Processmetaforer och lexikal metaforik	205
9.2	En tredelad analys av processmetaforer	206
9.3	Processmetaforer med och utan nominalisering	210
9.4	Transitiva konstruktioner vid ett abstrakt 'ting': tid	212
9.4.1	<i>Tid</i> som förstadeltagare i processer utan andradeltagare..	212
9.4.2	<i>Tid</i> som förstadeltagare i processer med andradeltagare..	213
9.4.3	Process vid <i>tid</i> som andradeltagare	215
9.4.4	Tid som Omständighet	216
9.5	Exempel på processmetaforer i två texter	216

9.5.1 Första exempeltexten: processmetaforer och specialisering	217
9.5.2 Andra exempeltexten: processmetaforer och konkretion ..	219
9.6 Sammanfattande diskussion	222
10. Diskussion	225
10.1 Typer av grammatisk metafor i materialet	225
10.1.1 Processmetaforer	226
10.2 Grammatisk metafor i förhållande till ålder	226
10.2.1 Undersökningens resultat kring ålder i förhållande till tidigare forskning om grammatisk metafor i språkutvecklingen	227
10.3 Funktionen hos grammatisk metafor i texterna	228
10.3.1 Funktion och vanliga och ovanliga grammatiska metaforer	230
10.4 Grammatisk metafor i en- och flerspråkiga elevers texter	231
10.4.1 Flerspråkiga elever i gymnasieskolan	231
10.4.2 Andraspråkstexter	233
10.5 Teoretiska frågeställningar	235
10.5.1 Grammatisk metafor i förhållande till en språkbaserad teori om lärande	235
10.5.2 Interdependenshypotesen	236
10.5.3 Teoretiska konflikter	238
10.6 Undervisning	239
10.7 Fortsatt forskning	240
10.8 SFL:s bidrag	241
Summary	243
Theoretical basis	244
Aims, informants and methods	244
Results	246
Concluding remarks	247
Litteraturförteckning	249
Bilaga 1. Korstabeller	263

Tabeller

3:1. Olika typer av ideationell grammatisk metafor. Efter Halliday (1998)	43
4:1. Skolor i projektet	77
4:2. Genomsnittlig betygspoäng läsåret 03/04 på samhällsvetenskapsprogrammet på skolorna i projektet	78
4:3. Lägsta intagningspoäng på samhällsvetenskapsprogrammet 2002 och 2003 på projektskolorna	78
4:4. Genomsnittlig intagningspoäng på samhällsvetenskapsprogrammet 2002 och 2003 på projektskolorna	79
4:5. Startåldersgrupperna: förstaspråk och plats där eleverna började tala svenska i procent	80
4:6. Startåldersgrupperna: bästa språk och språk med föräldrarna i procent	81
5:1. Typer av grammatisk metafor i undersökningen	97
5:2. Nominaliseringar av sex typer av processer (GM2i)	98
6:1. Grammatisk metafor och ålder: fördelning av texter i år 9 och Svenska B i förhållande till andel GM i procent (absoluta tal inom parentes)	108
6:2. Nominalisering av egenskap i år 9 och Svenska B (GM1)	110
6:3. Nominalisering av processtyper i år 9 och Svenska B (GM2i)	110
6:4. Adjektivisering av process i år 9 och Svenska B (GM5)	111
6:5. Total andel GM i förhållande till betyg i Svenska B	112
6:6. Total andel GM i förhållande till startålder i Svenska B	115

6:7.	Svenska B-texternas totala andel GM i förhållande till skola	121
6:8.	Genomsnittlig total andel GM i Före 4 på Ek-, Platon-, Lönneberga- och Sokratesskolorna	123
6:9.	Genomsnittlig total andel GM i Grupp 4–7 på Ek-, Platon-, Lönneberga- och Sokratesskolorna	124
6:10.	Genomsnittlig total andel GM i Efter 7 på Ek-, Platon-, Lönneberga- och Sokratesskolorna	124
6:11.	Genomsnittlig total andel GM i Svensk/svensk på Ek-, Platon-, Lönneberga- och Sokratesskolorna	124
6:12.	Medelvärde för den totala andelen GM i berättande kontra icke-berättande texter i år 9	127
6:13.	Korrelation mellan nominalkvot och den totala andelen GM i år 9 och Svenska B	129
6:14.	Korrelation mellan GM4, GM 9 och den totala andelen GM i år 9 och Svenska B	130
8:1.	Typer av grammatisk metafor i prov med lägst andel GM. Stigande ordning	163
8:2.	Typer av grammatisk metafor i prov med högst andel GM. Fallande ordning	164
8:3.	Antal prov per typ av grammatisk metafor i prov med lägst andel grammatisk metafor	165
8:4.	Antal prov per typ av grammatisk metafor i prov med högst andel grammatisk metafor	165
8:5.	Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med lägst andel GM. Stigande ordning	167
8:6.	Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med högst andel GM. Fallande ordning	168
8:7.	Andel GM, långa GM och typer av GM i 2x40-materialet	170
8:8.	Andel GM i prov med högst andel GM i 2x40-materialet och 6x10-materialet	174
8:9.	Andel GM i prov med lägst andel GM i 2x40-materialet och 6x10-materialet	174
8:10.	Typer av GM i prov med lägst andel GM i Före 4	175
8:11.	Typer av GM i prov med högst andel GM i Före 4	175
8:12.	Typer av GM i prov med lägst andel GM i Grupp 4–7	175
8:13.	Typer av GM i prov med högst andel GM i Grupp 4–7	176
8:14.	Typer av GM i prov med lägst andel GM i Efter 7	176
8:15.	Typer av GM i prov med högst andel GM i Efter 7	176
8:16.	Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med lägst andel GM i Före 4	177

8:17. Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med högst andel GM i Före 4	177
8:18. Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med lägst andel GM i Grupp 4–7	178
8:19. Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med högst andel GM i Grupp 4–7	178
8:20. Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med lägst andel GM i Efter 7	178
8:21. Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med högst andel GM i Efter 7	179
8:22. Andel grammatisk metafor, antal långa nominalfraser med GM som huvudord samt typer av grammatisk metafor i år 9-prov i Före 4	179
8:23. Andel grammatisk metafor, antal långa nominalfraser med GM som huvudord samt typer av grammatisk metafor i år 9-prov i Grupp 4–7	180
8:24. Andel grammatisk metafor, antal långa nominalfraser med GM som huvudord samt typer av grammatisk metafor i år 9-prov i Före 4	180
8:25. Abstrakt, konkret, generell och specifik referens i B07 SvBb	184
8:26. Sammanlagt antal avvikelser i absoluta tal i 8x10-materialet	193
8:27. Genomsnittlig andel avvikelser i texter av SÅ-grupperna	193
8:28. Antal avvikelser i absoluta tal fördelade på typer av avvikelser och SÅ-grupper	195
8:29. Avvikelser i förhållande till processbarhetsteorin i SÅ-gruppernas texter (absoluta tal)	200

Figurer

3:1. Realiseringsförhållanden mellan språkmodellens fyra strata	32
3:2. Metafunktioner och strata	33
3:3. Kongruenta realiseringar av sekvens, figur och element (efter Halliday 1998:224)	36
3:4. Kongruenta och inkongruenta realiseringar	38
3:5. Lexikal och grammatisk metafor från semantiken (efter Taverniers 2006)	41
3:6. Lexikal metafor från lexikogrammatiken	42
3:7. Metaforisering mot tingbetydelse	42
4:1. Delmaterial i undersökningen	77
5:1. Metaforskala (efter Siljan 2011:95)	93
6:1. Fördelning av typer av grammatiska metaforer i hela materialet i absoluta tal	107
6:2. Andel GM i år 9 och Svenska B	109
6:3. Andel GM i förhållande till betyg i år 9 och Svenska B	113
6:4. Andel GM i förhållande till elevernas startålder	116
6:5. Andel GM i texter skrivna av enspråkiga och flerspråkiga elever	116
6:6. Total andel GM i förhållande till ursprungsland	118
6:7. Andel grammatisk metafor i förhållande till skola i Svenska B	122
6:8. Korrelation mellan total andel GM och nominalkvot i år 9 och Svenska B	129

8:1. Andel avvikelser i 80 Svenska B-texter fördelade på fyra startåldersgrupper	194
10.1. Hypotetisk representation av steg i utveckling av GM	229

1. Inledning

Denna avhandling handlar om utvecklingen av grammatisk metafor i skriven text under de senare skolåren (grammatisk metafor definieras närmare nedan). Under denna del av skoltiden förväntas elever utveckla specialiserad kunskap och därmed ett mer specialiserat språkbruk (beskrivet i Edling 2006). Vardagligt, talspråksliknande språkbruk är därför ofta inte tillräckligt för ämnesspecifika resonemang eller för att framstå som vederhäftigt på ett skolmässigt sätt.

De cirka 20 % av eleverna i svensk skola som har flerspråkig bakgrund har särskilda språkliga förutsättningar för lärande i skolan. Flerspråkighet kan enligt forskning t.ex. medföra kognitiva fördelar. Bialystok (2004) tar i det sammanhanget upp metaspråkliga förmågor, bl.a. att flerspråkiga barn har visat sig ha en mer utvecklad förståelse för att ord kan delas upp i en uttryckssida och en betydelsesida. Flerspråkiga barn presterar enligt samma författare också bättre på test som innebär att tolka flertydiga meningar eller att bortse från ovidkommande information. Otterup (2005) visar i sin tur hur flerspråkighet kan upplevas som berikande för individen. Men flerspråkiga elever ställs också inför särskilda utmaningar i skolan, eftersom de samtidigt som de ska lära sig stoffet i olika ämnen, även ska lära sig undervisningsspråket. Det gäller såväl vardagliga som skolrelaterade aspekter (jfr Kulbrandstad Iversen 2003, Viberg 1993).

I många sammanhang framhålls en nära relation mellan språk och lärande, t.ex. i ämnesplanerna i svenska respektive svenska som andraspråk för gymnasieskolan (Gy 2011):

Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling.

Ett rikt språk är en förutsättning för att inhämta ny kunskap, klara vidare studier och ta aktiv del i samhälls- och arbetslivet.

Denna relation mellan språk- och kunskapsutveckling kan beskrivas i konkreta språkliga termer, vilket är utgångspunkt för undersökningen i avhandlingen. Avhandlingen gäller en- och flerspråkiga ungdomars bruk av grammatiska metaforer, en enskild resurs som anses ha en viktig funktion i den parallella språk- och kunskapsutvecklingen och vara utmärkande för skrift till skillnad från tal. Materialet är 365 nationella prov skrivna i år 9 (62 prov) och gymnasiekursen Svenska B/Svenska som andraspråk B (303 prov).

Grammatisk metafor är myntat inom systemisk-funktionell lingvistik (SFL), vilket är den teoretiska ramen för avhandlingen. Grammatisk metafor är en samlingsterm för icke-typiska sätt att uttrycka betydelser, t.ex. nominaliseringar som *inlämning*, *deltagande*, *känsla* och *överlåtelse*, vilka också kan uttryckas med verben *lämna in*, *delta*, *känna* och *överlåta*, t.ex.:

EXEMPEL 1:1–4

1:1 Arbetet skrivs kvällen innan **inlämning** (L28 SvBb)¹
(Arbetet skrivs kvällen innan **det ska lämnas in**)

1:2 För andra har **deltagandet** kommit att medföra förödande konsekvenser (C04 SvBb)
(När andra har **deltagit** [i dokusåpor] har det fått förödande konsekvenser.)

1:3 **känslorna** dränker en (L45 SvBb)
(Man **känner** väldigt starkt.)

1:4 Vid **överlåtelse** av fast egendom inträder enligt 8 § en fastighetsförvärvsskatt. (Ek, Fastighetsrätt i Tyskland)
(När man **överlåter** fast egendom inträder enligt 8 § en fastighetsförvärvsskatt.)

Exempel 1:1–3 är skrivna av gymnasieelever medan exempel 1:4 är taget ur en juridisk text, där nominaliseringar ofta förekommer. Gemensamt för olika typer av grammatiska metaforer är att det antas finnas en annan realisering av betydelsen i fråga som är mer typisk eller primär.

Gemensamt för alla typer av grammatisk metafor är också att de gör det möjligt att skapa specialiserade bilder av verkligheten. Exempel 1:2–3 ovan illustrerar att processbetydelser (dvs. *delta*, *känna*) tack vare den grammatiska metaforen kan konstrueras t.ex. som subjekt och fungera som deltagare i satsen (*deltagande*, *känslor*). Alla exemplen illustrerar också hur de verkliga aktörerna kan falla bort vid en grammatisk metafor, de som *lämnar in*, *deltar*, *känner* respektive *överlåter*. Förändringarna kan samverka för att uttrycka specialiserad kunskap, t.ex. i vetenskap och olika skolämnen. Eftersom grammatiska metaforer genom denna språkliga rekonstruktion också bidrar till att fjärma texten

¹ L28 SvBb är benämningen på den aktuella elevtexten; se vidare 4.1.1.

från en mer konkret och vardagsnära verklighet, kan de också göra texter svår-lästa och otillgängliga för den oinvidde.

Inom SFL räknas grammatisk metafor som ett sent steg i språkutvecklingen och förknippas med att barnet börjar skolan och lär sig läsa och skriva men också med den senare läs- och skrivutvecklingen. Det faktum att grammatisk metafor antas vara ett skrift- och skolrelaterat fenomen gör det till ett särskilt intressant undersökningsobjekt i andraspråkslevers texter. Tidigare forskning om andraspråkslevers språkutveckling under skoltiden har nämligen visat att utvecklingen av skolrelaterat språkbruk kräver betydligt mer tid än utvecklingen av ett vardagligt, interaktionellt språkbruk (Cummins 1979, Hakuta, Butler & Witt 2000, Kulbrandstad Iversen 1998, Thomas & Collier 2001). Bailey (2007:3) konstaterar samtidigt att det saknas tillräckligt detaljerad kunskap om exakt vilka språkliga krav som ställs på skolelever på olika stadier och i olika ämnen. Enligt samma författare behövs också mer kunskap om vilken utveckling som är rimlig att förvänta sig av andraspråkslever (ibid.). Avhandlingen bidrar till kunskapsfältet med en undersökning av grammatisk metafor som ett skolrelaterat språkligt drag i en- och flerspråkiga elevers texter.

Undersökningen har således empirisk relevans i förhållande till andraspråksforskning men den har även ett teoretiskt intresse. Inom andraspråksforskningen har man ofta utgått från andraspråksforskaren Jim Cummins (1979) åtskillnad mellan vardagligt, interaktionellt språkbruk (BICS) å ena sidan och akademiskt, kontextoberoende språkbruk (CALP) å den andra (se vidare 2.1–2.6). I detta sammanhang har den av Cummins formulerade *interdependenshypotesen* (ibid.) ofta haft en framträdande roll. Enligt denna hypotes antas kompetenser som har att göra med akademiskt, kontextoberoende språkbruk vara gemensamma för ett första- och ett andraspråk, så att andraspråkstalare utnyttjar sina kunskaper om text, läsande och skrivande på både första- och andraspråket. Såväl interdependenshypotesen som distinktionen mellan BICS och CALP har dock kritiserats på flera punkter, bl.a. för vaghet avseende vilka kompetenser som avses och avsaknad av en operationalisering av de två kompetenserna, vilken skulle kunna underlätta att ta fram empiriska belägg.

Den undersökning som presenteras här visar på viktiga beröringspunkter mellan andraspråksforskning och SFL-baserad forskning. SFL kan bidra med ett teoretiskt ramverk och användbara verktyg för konkretisering av register-skillnader och distinkta drag i språkutvecklingen inom ramen för en större teori om språklig funktion och variation. Inom ramen för SFL har man till följd av ett mer generellt intresse för språk och kontext studerat utmärkande drag i *vardags- och skolspråk*, vilket är relevant för preciseringen av distinktionen BICS/CALP. SFL kan härigenom tillföra centrala begrepp i förhållande till skolrelaterad skriftspråksutveckling. SFL bidrar också med en ”språkbaserad

teori om lärande”, ett förslag till hur relationen mellan språk och kunskap kan konkretiseras, som utvecklats av M.A.K. Halliday (1993a, 1999).

Om vissa begrepp inom skolrelaterad andraspråksforskning kan anses vaga och bristfälligt teoretiskt förankrade, finns inom SFL-forskningen också vissa brister i fråga om empiriskt underlag. Grammatisk metafor har exempelvis undersökts empiriskt i förstaspråkstalaras texter upp till tidiga tonår, medan det saknas studier av texter skrivna av ungdomar i de senare tonåren eller av flerspråkiga barn och ungdomar. Generellt finns mer SFL-baserad forskning om barns förstaspråksutveckling än om andraspråksutveckling och det teoretiska ramverket är mer utvecklat i relation till förstaspråksutveckling. Behovet av svensk forskning inom området understryks av att befintliga undersökningar i stor utsträckning gäller texter skrivna på engelska, medan forskningen kring svenskans resurser för grammatisk metafor är begränsad.

1.1 Syfte

Syftet med undersökningen är att beskriva och jämföra skriftspråksutvecklingen hos en- och flerspråkiga elever i de övre tonåren med avseende på olika aspekter av fenomenet grammatisk metafor (GM).

För att uppnå syftet har jag utgått från flera frågeställningar:

- Vilka typer av GM finns i materialet?
- Vilka funktioner har GM i texterna?
- Är GM ett utvecklingssteg i materialet? På vilket sätt har GM i så fall med utveckling att göra – i termer av ökad förekomst och/eller större utnyttjande av GM:s funktioner?
- Skiljer sig GM-bruket mellan en- och flerspråkiga elever och skiljer det sig mellan flerspråkiga elever med olika startålder?
- Kan GM-bruket relateras till interdependenshypotesen?
- Kan bruket av GM relateras till SFL:s språkbaserade lärandeteori?

De två sista frågeställningarna är teoretiska.

Eftersom avhandlingen gäller elevers skrivna texter diskuteras inledningsvis kortfattat hur avhandlingen förhåller sig till traditioner inom skrivforskning (avsnitt 1.2). Avhandlingens vidare uppläggning tas upp därefter i avsnitt 1.3.

1.2 Perspektiv på skrivande

Forskning om läsning och skrivande orienterar sig i olika hög grad mot å ena sidan egenskaper hos den individuella skribenten eller å den andra mot de kontexter där texterna tillkommit (jfr UNESCO 2006:147ff., af Geijerstam 2006:26ff.). I forskning med fokus på skribenten betonar man ofta förmågorna utan större fokus på sammanhanget där skribenten och texten ingår. Hit hör enligt UNESCO (2006:147) bl.a. debatter om läsinlärningsmetoder liksom kognitivt inriktad forskning om läsning och skrivande. Kognitiva teorier kring läsutveckling och läsprocessen, t.ex. modeller för hur läsning går till, redovisas i Hedman (2009). Cho (2003) redovisar kognitiv skrivforskning och kognitiva modeller för skrivprocessen. Merparten av den forskning om andraspråks-skriventers skrivande som refereras i avhandlingen (avsnitt 2.8) är av det slag som framför allt fokuserar individen och texten, dvs. man analyserar drag i texter och egenskaper hos skribenter utan större beaktande av de sammanhang som texterna tillkommit i. Drag i texter relateras i första hand till skribenternas egenskap av första- eller andraspråksanvändare.

Med ett bredare perspektiv på litteracitet (eng. *literacy*) studeras läsning och skrivande som en del i ett sammanhang. Forskare inom s.k. *New Literacy Studies* (Gee 1999, Heath 1983) är exempel på företrädare för detta senare perspektiv, som betonar litteracitet som socialt inbäddad och ett slags socialisering i textgemenskaper (eng. "discourse communities"; Schleppegrell & Colombi 2002:6). Viktigt för perspektivet är att litteracitet praktiseras på olika sätt beroende på social och kulturell kontext. Exempelvis framkommer i Heaths (1983) etnografiska studier i vita och svarta arbetarklassfamiljer distinkta skillnader i hur barn tilltalas och hur de förväntas bete sig språkligt i olika aktiviteter relaterade till litteracitet. Språkanvändningen i familjerna överensstämmer i olika hög grad med skolans förväntningar.

Eftersom språkutveckling och lärande, i enlighet med Vygotskijs socio-kulturella syn på lärande (1978), i dessa studier antas ske i interaktion med andra fokuseras i mindre utsträckning kognitiva processer. Som påpekats av Wells (1994) överensstämmer Vygotskijs syn på lärande på flera punkter med Hallidays, bl.a. avseende hur språket i båda teoribildningarna medierar kulturen till barn och lärande är intimt förknippat med språkutveckling.

Skrivande på ett andraspråk har också undersökts med det senare, bredare perspektivet på litteracitet, t.ex. i Gibbons 2007, Nygård Larsson 2011, Sellgren 2011, där skrivandet studeras i en undervisningskontext.

1.2.1 Perspektiv på skrivande i SFL

Inom SFL finns en forskningstradition kring hur språkliga resurser fördelar sig mellan människor. Ett exempel är Hasan (2009a, 2009b; jfr 2.5.3), som hör hemma inom det andra, socialt orienterade paradigmet ovan. Inriktningen har ibland emancipatoriska förtecken, vilket är tydligt inom genrepedagogiken, den pedagogiska modell som utvecklats i anslutning till SFL och som understryker skolans kompensatoriska uppdrag (Cope & Kalantzis 1993). SFL-baserad forskning om litteracitet gäller ofta läsning och skrivning i en viss kontext (Byrnes 2009, Gibbons 2007). Det finns dock även undersökningar som inte i någon större omfattning relaterar texterna till tillkomstsammanhang, t.ex. Derewiankas (1995, 2003) utvecklingsstudier av grammatisk metafor. Inte heller Christie & Derewiankas (2008) storskaliga undersökning av texter skrivna av elever mellan sex och arton år inkluderar undervisningen i någon större utsträckning, även om texterna relateras till styrdokument och till stoffet i de skolämnen som texterna skrivits inom. Detta innebär dock inte att den sociala kontexten skulle uppfattas som oviktig. Det dialektiska förhållandet mellan språk och kontext är i själva verket ett axiom i SFL-modellen och för förståelsen av språklig variation (se vidare 3.1).

Christie & Derewiankas (2008) undersökning exemplifierar också ett utmärkande drag för forskning om läsning och skrivande inom SFL, genom att den inte bara gäller tidig utan också sen läs- och skrivutveckling. Även Schleppegrell & Colombi (2002) introducerar flera undersökningar av sen läs- och skrivutveckling och argumenterar (2002:2) för att litteracitet bör ses som föränderlig i ett komplext samhälle med föränderliga krav. Också i den didaktiska utvecklingen av SFL, genrepedagogiken, fokuseras såväl tidig som sen läs- och skrivutveckling (Macken-Horarik 2002, Martin & Rose 2005, Schleppegrell & Fang 2008).

I förhållande till de perspektiv som redovisats ovan, behandlas texter i denna undersökning ur ett snävt perspektiv, och undersökningen är av det slag som gäller text och skribent utan att undervisningen eller andra kontextuella faktorer beaktas i högre grad. Det finns inte några etnografiskt insamlade data, och skillnader mellan texter relateras i första hand till egenskaper hos skribenterna med primärt fokus på en- och flerspråkighet. Det betyder dock inte att språkutveckling ses som isolerad, utan SFL-modellen innebär, som redan påpekats, att språkliga val antas göras i relation till en social och kulturell kontext.

1.3 Avhandlingens uppläggning

I kapitel 2 presenteras de mest centrala andraspråksteoretiska begreppen i avhandlingen samt forskning kring relevanta aspekter av andraspråksutveckling. I kapitel 3 redogör jag för GM och andra SFL-begrepp som används i undersökningen. I kapitel 4 redovisas det material som använts och i kapitel 5 metodiska ställningstaganden.

Resultatkapiteln besvarar olika frågeställningar. Kapitel 6 är undersökningens första resultatkapitel och gäller GM i språkutvecklingen. Här besvaras frågorna om vilka typer av GM som finns och om hur GM-bruket förhåller sig till bl.a. elevernas ålder och språkliga bakgrund. GM i förhållande till språkutveckling undersöks här som förekomst av GM, dvs. hur mycket GM det finns i texterna. Förekomsten av GM sätts därutöver i relation till flera variabler för att väga olika faktorer mot varandra.

I kapitel 7 undersöks GM:s funktioner i ett litet urval av elevtexter. I kapitel 8 relateras sedan förekomst av GM till GM:s funktioner. Frågorna för kapitel 8 är om utnyttjande av GM:s funktioner är ett utvecklingssteg i materialet samt om bruket är detsamma i en- och flerspråkiga elevers texter. Undersökningen av GM:s funktioner är ett försök att sätta GM i relation till lärande och hur GM bidrar till en alternativ ”världsbild”.

I kapitel 8 undersöks i ett urval av texter också (andraspråks-)avvikelser. Undersökningen har att göra med mitt intresse för interdependenshypotesen, då avvikelserna respektive GM-bruket antas gå tillbaka på två typer av andraspråksutveckling. Avvikelserna antas huvudsakligen vara förknippade med en generell språkfärdighet medan GM-bruket i högre grad antas gå tillbaka på erfarenhet av skriftspråkighet och utbildning, dvs. de två typer av språkutveckling som interdependenshypotesen gäller (se vidare avsnitt 2.3–2.6).

I kapitel 9 analyseras en enskild typ av GM, den s.k. processmetaforen, som inte tas upp tidigare i avhandlingen. Liksom i kapitel 6 och 8 undersöks här vilka typer av GM eleverna utnyttjar och för vilka funktioner. I kapitel 9 behandlas också avgränsningen av processmetaforer.

Kapitel 10, slutligen, är en sammanfattande diskussion av undersökningens resultat.

2. Andraspråksutveckling och akademiska register

I detta kapitel redovisas den andraspråksteori och andraspråksforskning som används i avhandlingen. Andraspråksutveckling i förhållande till akademiskt språkbruk och lärande har rönt stort intresse både inom språkvetenskaplig och pedagogiskt inriktad andraspråksforskning. Man har bl.a. intresserat sig för en rad aspekter av andraspråksanvändares läsning, skrivning och skolresultat i jämförelse med förstaspråkstalares, liksom för vilken undervisning som gynnar språk- och kunskapsutvecklingen, betydelsen av modersmålsundervisning och undervisning på modersmålet (för översikter, se Axelsson & Jakobson 2011, Axelsson & Magnusson kommande, Bailey 2007, Lindberg 2006, Lindberg 2007, Magnusson 2009, Olofsson 2010, Schleppegrell 2004a).

Dessa stora forskningsområden berörs mycket begränsat i avhandlingen, då genomgången avgränsas till forskning som ligger till grund för tolkningen av avhandlingens resultat. Här är forskning kring andraspråksutveckling i förhållande till ålder centralt. I detta sammanhang diskuteras två aspekter av andraspråksutveckling som förhåller sig olika till startåldern för andraspråksutveckling, nämligen generell språkförmåga och skolrelaterad språkförmåga. Generell språkförmåga antas i forskning gynnas av tidig kontakt med andraspråket, dvs. människor som börjar tala andraspråket tidigt kommer att nå en högre slutnivå än människor med senare startålder. Motsatta tendenser har dock kunnat beläggas när det gäller en skol- och litteracitetsrelaterad typ av språkförmåga. Denna anses kunna gynnas av en senare startålder genom att andraspråksanvändare då drar nytta av sina erfarenheter av läsning, skrivning och text på förstaspråket i sin hantering av skrift och skolrelaterat språkbruk på andraspråket.

Båda forskningsparadigmen har relevans för min empiriska undersökning, då jag dels undersöker bruket av grammatisk metafor, dels mer allmänspråkliga

avvikelser. Grammatisk metafor och avvikelser antas relaterade till varsin typ av andraspråksutveckling.

2.1 Kapitlets uppläggning

Det första av de två forskningsparadigm som behandlas i kapitlet rör forskning kring litteracitets- och skolrelaterade språkförmågor på ett andraspråk. Sådan forskning baseras enligt Genesee, Geva, Dressler & Kamil (2008) ofta på Cummins *interdependens-* och *tröskelhypoteser* (se vidare 2.3), vilka också bidragit till avhandlingens frågeställningar. Redovisningen av det första forskningsparadigmet begränsas därför i stort sett till de båda hypoteserna och empirisk forskning som utgått från dem.

Den andra av de två forskningsinriktningarna sammanfattas här som CPH-relaterad forskning (CPH för *the Critical Period Hypothesis*). Inom denna inriktning ligger fokus på generella andraspråksförmågor, dvs. sådana som inte omfattas av interdependenshypotesen. De resultat man nått rörande betydelsen av inlärares ålder skiljer sig från resultaten inom forskning relaterad till interdependenshypotesen, då unga inlärare generellt har stora fördelar gentemot äldre avseende de fenomen som undersöks inom CPH-relaterad forskning. Biologiska förklaringar är därutöver framträdande, medan interdependenshypotesen snarare förknippas med erfarenheter och kompetenser utvecklade i anslutning till undervisning och skriftspråklighet. Genomgången nedan av CPH-relaterad forskning är mer kortfattad än den som gäller forskning kring interdependenshypotesen.

Kapitlet inleds med en redogörelse för forskning om skol- och litteracitetsrelaterad andraspråksutveckling (del 2.2–2.6). Påföljande avsnitt behandlar forskning om ålder och generell andraspråksfärdighet, som inte primärt har att göra med skolgång och läs- och skrivförmåga (del 2.7). Kortfattat avhandlas också forskning om drag som befunnits utmärkande för texter skrivna på ett andraspråk (2.8). Denna forskning förhåller sig vanligtvis inte till interdependenshypotesen.

2.2 BICS och CALP

Cummins (1979, 1981a, 1981b, 1984) gör en åtskillnad mellan två typer av färdigheter i andraspråksutveckling. BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) avser ett kontextbundet och interpersonellt baserat språkbruk, i typfallet

det muntliga språkbruk som används till vardags mellan människor som känner varandra. CALP (*Cognitive/Academic Language Proficiency*) avser i stället ett kontextoberoende² språkbruk som är oberoende av samtalsstöd och den omedelbara kontexten. CALP är nödvändigt för formellt lärande (Cummins 1984:12) och är i typfallet men inte nödvändigtvis skriftbaserad:

Oral classroom discussions do not involve reading and writing directly, but they do reflect the degree of students' access to and command of literate or academic registers of language. This is why CALP can be defined as *expertise in understanding and using literacy-related aspects of language* (Cummins 2000:70).

Begreppsparet BICS/CALP är utgångspunkt för *interdependenshypotesen* och *träskelhypotesen*.

2.3 Interdependenshypotesen och träskelhypotesen

Cummins (1979, 1981a, 1981b) interdependenshypotes innebär att CALP-relaterade kompetenser på ett första- och andraspråk föreslås vara uttryck för en och samma underliggande förmåga som överförs mellan språken: "these literacy-related aspects are interdependent across languages, i.e., manifestations of a common underlying proficiency" (Cummins 1981b:16). Cummins (1981b:37) använder bilden av ett isberg för att illustrera sambandet mellan en språkoberoende förmåga, som finns under "vattenytan" och som ovan ytan kan manifesteras på två olika språk eller som toppar på isberget.

² Cummins termer kontextberoende/kontextoberoende språk ska inte förväxlas med SFL:s definition av begreppet *kontext*: "situations-" respektive "kulturkontext": ur det sistnämnda perspektivet finns inte något språkbruk som inte förekommer i en kontext. Cummins användning avser självbärande och inte självbärande språk, näraliggande "language in action" kontra "language for reflection" i Hallidays tappning (Halliday 1990, 1999). Cummins (1991:71) definierar begreppen på följande sätt: "the distinction refers to the extent to which the meaning being communicated is supported by contextual cues (such as the paralinguistic cues present in face-to-face interaction) or dependent largely on linguistic cues that are independent of the immediate communicative context". Hallidays "language in action" är språkbruk i samband med handlingar där språket "beledsagar" den omedelbara kontexten, och utmärks därför av deiktiska element och stöds av gester, mimik och kontrollfrågor. "Language for reflection" bär hela informationsbördan med mindre stöd i den omedelbara kontexten med den väsentliga skillnaden att det ska förstås av fler än dem som deltar i de skeenden som texten behandlar. En skriven text är ett typexempel på text som bör vara självbärande.

Eftersom CALP representerar en språklig förmåga som är gemensam för första- och andraspråket, kommer en stark utveckling av CALP-relaterade förmågor på förstaspråket att stödja motsvarande förmågor på andraspråket:

academic proficiency transfers across languages such that students who have developed literacy in the first language will tend to make stronger progress in acquiring literacy in their second language (Cummins 2000:173).

På motsvarande sätt antas goda CALP-förmågor på andraspråket stödja motsvarande förmågor på förstaspråket (Cummins 1981b).

Av interdependenshypotesen följer att elever som undervisas på ett andraspråk, som de inte fullt ut behärskar, kommer att ha sämre förutsättningar än elever som undervisas på både modersmålet och andraspråket (Cummins 2000:174).

Cummins tröskelhypotes innebär i sin tur att tvåspråkiga barn måste uppnå en viss nivå i ett av sina språk för att de goda effekterna av deras tvåspråkighet ska manifesteras och för att negativa sidor ska undvikas. En möjlig negativ sådan skulle kunna vara bristande CALP-relaterad kompetens i båda språken (1981b:51).

Äldre andraspråksanvändare utvecklar enligt Cummins ursprungliga hypotes CALP snabbare på andraspråket än yngre andraspråksanvändare, till följd av större erfarenhet av motsvarande språkbruk i förstaspråket. Detta relateras till empiriska data (1981a:134), exempelvis en studie där andraspråkselever med senare ankomstålder nått åldersadekvata nivåer på standardiserade test i engelska (eng. "grade norms") snabbare än andraspråkselever med tidigare ankomstålder. För BICS, i synnerhet talspråkligt flyt och uttal, har däremot yngre inlärare fördelar (1981b:42). Senare har Cummins (2000) intresserat sig inte bara för den tid det tar för andraspråksanvändare för att nå en viss nivå utan också för korrelationen mellan kompetenser på första- och andraspråket (jfr avsnitt 2.4).

Cummins distinktion mellan BICS och CALP formulerades i anslutning till en diskussion kring vad som utgör den bästa undervisningsmodellen för andraspråkselever. Ett viktigt skäl att skilja BICS från CALP i den kontexten är att man inte bör bedöma andraspråkselevens nivå efter enbart deras BICS-relaterade förmågor, eftersom dessa kan utvecklas snabbare och ge en felaktig uppfattning om elevernas möjligheter att språkligt klara sig i skolan. Åtskillnaden mellan BICS och CALP är viktig också i diskussionen kring undervisning på modersmålet för andraspråkselever, om ett starkt förstaspråk stödjer utvecklingen av andraspråket med avseende på de kompetenser som förknippas med CALP.

2.3.1 Preciseringar av BICS och CALP

Flera forskare har konstaterat att interdependenshypotesen (IH) är vag (Genesee et al. 2008:64). Bialystok (2004:578) påpekar bl.a. att det är oklart vilka förmågor hypotesen gäller. Det är likaså oklart vilken nivå i första- och andra-språket som i enlighet med tröskelhypotesen krävs för att positiva effekter av tvåspråkigheten ska uppstå eller utebli. I flera sammanhang har dock BICS/CALP, ”common underlying proficiency” samt interdependenshypotesen definierats närmare och/eller operationaliserats. Genesee et al. (ibid.) avgränsar begreppet ”gemensam underliggande förmåga” (”common underlying proficiency”) från mer generella kognitiva förmågor på följande sätt:

We take it to refer to procedural knowledge that underlies language use for higher-order cognitive purposes and entails the skills involved in defining words and elaborating ideas verbally. We differentiate Cummins’ notion of common underlying proficiency from underlying cognitive abilities (Genesee et al. 2008:64).

Verhoeven (1994:383f.) beskriver den CALP-relaterade kompetensen som ”allmänna kognitiva och akademiska förmågor” (min övers.), ”djupare” språkliga färdigheter (eng. ”linguistic skills beyond a surface level”), problemlösningsförmåga och läs- och skrivförmåga. Cummins själv (1981a:133) refererar till ”syntax, morfologi och litteracitetsrelaterade förmågor” (min övers.) och i en senare diskussion till begreppskunskap (”conceptual knowledge”) och ”att veta hur man närmar sig en text, varför man gör det och vad man kan göra med den” (2000:190; min övers.). Kunskap om språk räknas också hit.

Cummins (1981b, 1984) har också utvecklat distinktionen mellan BICS och CALP med hjälp av två kontinuum. Den första dimensionen avser grad av kontextberoende. I ena änden av kontinuumet finns interaktion med kontextuellt stöd, med tillgång till återkoppling och gensvar och möjlighet att utnyttja den fysiska kontexten och utomspråkliga medel som gester och artefakter. Språket i den motsatta änden av kontinuumet förutsätts däremot vara självbärande. Många situationer finns någonstans mittemellan ytterändarna på skalan (1981b:11). Den andra dimensionen relateras till kognitiv svårighetsgrad och går mellan ytterpunkterna kognitivt icke-krävande och kognitivt krävande aktiviteter. Vid ena ytterändan är aktiviteten i hög grad automatiserad och kräver därför låg ”kognitiv involvering”, medan man i den andra måste tänja sina språkliga och intellektuella resurser (1981b:13), vilket kan leda till sämre språklig kontroll.

I senare sammanhang (Cummins & Man Yee-Fun 2007) diskuterar Cummins inte CALP utan ”akademisk språkförmåga” (eng. ”academic language proficiency”, 2007:799). Denna räknas som en av tre dimensioner av andraspråksförmåga, vilka diskuterar i relation till undervisningsorganisation.

Övriga är talspråkligt flyt och avgränsade språkliga färdigheter (eng. "conversational fluency" respektive "discrete language skills"). Dimensionerna bör enligt författarna hållas isär därför att de utvecklas olika och kräver olika typer av undervisning. Talspråkligt flyt kännetecknas bl.a. av att utvecklas under de första åren hos förstaspråkstalare, och även hos andraspråkstalare kommer det jämförelsevis snabbt. Färdigheterna, i sin tur, är regelstyrda och utmärks av att kunna läras som generaliserbara regler. De lärs antingen genom undervisning eller genom att inläraren exponeras för språket. Intressant är att förmågorna utöver t.ex. fonologi och grammatik också kan vara litteracitetsrelaterade, t.ex. stavning eller avkodning (2007:800).

Akademisk förmåga, slutligen, beskrivs bl.a. som behärskning av skolans register.

Academic language proficiency reflects the extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling. In other words, it refers to students' ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school (Cummins & Man Yee-Fun 2007:801).

Trots eventuell vaghet, har mycket andraspråksforskning alltså utgått från IH. För att exemplifiera hur IH har prövats redovisar jag nedan några undersökningar i den omfattande forskningslitteraturen om utvecklingen av på det ena eller andra sättet skolrelaterade färdigheter på andraspråket. Bland de många kompetenser som IH prövats mot går en viktig skiljelinje mellan forskning om IH i förhållande till språkliga kompetenser å ena sidan (t.ex. Genesee et al. 2008, där 'överföring' avser språkliga kompetenser som läsning, men däremot inte t.ex. skolresultat i form av betyg i olika ämnen) och till skolresultat å den andra (Collier 1987, Hakuta et al. 2000, Thomas & Collier 2001, där utveckling mäts både på test av språkliga förmågor som läsning och betyg i skolämnen).

På samma sätt som det varierar vad man undersöker, förekommer det i litteraturen variation i fråga om vilka termer man använder. *CALP*, *academic proficiency*, *literacy skills* är exempel på de termer som används för att beteckna de förmågor som sätts i relation till interdependenshypotesen. Jag har inte haft ambitionen att utreda denna fråga. Min användning av svenska termer, t.ex. *förmåga* eller *kompetens*, är inte teoretiskt motiverad.

2.4 Empiriska undersökningar av relationer mellan kompetenser på första- och andraspråket i förhållande till interdependenshypotesen

Interdependenshypotesen får stöd av den amerikanska, statligt initierade *National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, som sammanställt en stor mängd forskning i syfte att fastställa kunskapsläget om andraspråkselevens litteracitetsutveckling (August & Shanahan 2008). Panelen konstaterar att Cummins interdependenshypotes är den teoretiska utgångspunkten för en stor del av forskningen om tvärspråklig påverkan på litteracitet (2008:62) och litteracitet på andraspråket (2008:65) och att den bekräftas i många undersökningar. Vissa kompetenser, som kunskap om stavning, förklaras inte av IH, och tycks vara något som måste läras på det enskilda språket. Däremot tycks högre kompetenser överföras mellan språken ("higher-order literacy skills"; 2008:75). De genomgångna undersökningarna stödjer t.ex. samfällt överföring av läsförståelse (2008:78), något som gäller även typologiskt avlägsna språk och för ungdomsskolans alla åldrar. Även förmågan att utnyttja lässtrategier överförs till andraspråket (2008:79).

Också i en forskningsöversikt om litteracitet och tvåspråkighet sammanställd av Bialystok (2004) bekräftas både IH och tröskelhypotesen av empirisk forskning. Lejonparten av den sammanfattade forskningen kring tvåspråkig kompetens relaterad till litteracitet visar på överföring mellan språken: "the uses of language that are defined in terms that have a decontextualized or, as Cummins puts it, academic component, are common across children's languages" (Bialystok 2004:590).

Därutöver pekar en del forskning mot att vissa litteracitetsrelaterade kompetenser, förutsatt att en tillräcklig tvåspråkig nivå är uppnådd, utvecklas snabbare hos två- än enspråkiga, t.ex. metamedvetenhet om språk och fonologisk medvetenhet (Bialystok 2004).

Cummins (2000:177ff., 182) har samlat empirisk evidens för IH:s giltighet från en lång rad undersökningar. Sammanställningen är särskilt teoretiskt intressant eftersom den indirekt belyser vad Cummins anser vara relevanta data för CALP och IH. Cummins underlag gäller såväl fonologisk medvetenhet som ordförråd och läsning. I en undersökning som Cummins refererar förklarade fonologisk medvetenhet på förstaspråket spanska en stor del av den fonologiska medvetenheten på engelska hos förstaklassare i USA (2000:185). I ytterligare studier konstateras samband mellan läsförmåga på ett första- och andraspråk (2000:183ff.; språken var bl.a. spanska och engelska respektive hebreiska och engelska) och samband mellan läs- och skrivutveckling (eng. "literacy development"; språken var arabiska och franska).

En enskild undersökning av IH:s giltighet är Verhoevens (1994) longitudinella studie av språkutvecklingen hos 98 turkisktalande barn i skolår 1–3 i Holland. Undersökningen gällde lexikala, morfosyntaktiska, pragmatiska, fonologiska och litteracitetsrelaterade förmågor på första- och andraspråket (uppdelningen mellan kompetenserna är Verhoevens). De flesta av barnen var födda i Holland av turkisktalande föräldrar och kom från liknande socioekonomisk miljö. Litteracitet mättes i form av två mått på läsning: effektivitet i läsning av ljudkombinationer samt läsförståelsetest. Läsförståelse testades med lucktest, öppna frågor på uttalade samband samt omkastade meningar som skulle kombineras till en berättelse (1994:393). För båda typerna av lästest konstaterades positiv överföring (1994:406). För ordförråd och morfosyntax (som mättes genom att barnen fick upprepa meningar, 1994:392) fanns däremot knappast någon överföring och resultat på ordtestet på ett språk förutsade heller inte resultat på det andra (1994:407). En tydlig skillnad konstaterades således mellan olika typer av språkliga kompetenser, och Verhoevens slutsats (1994:409) är att det finns överföring av litteracitetsrelaterade kompetenser mellan första- och andraspråket och att resultaten överensstämmer med Cummins teoretiska ramverk.

I Sverige har IH prövats av Lindberg (1995). Undersökningen gällde grad av dekontextualisering, vilket operationaliserades som tre drag: hur informanterna introducerade, bibehöll och växlade mellan referenter. Materialet var finsk-svenska tvåspråkiga barns muntliga återberättelser, som jämfördes med ett kontrollmaterial av enspråkiga barns och vuxnas återberättelser. Undersökningen var longitudinell och avsåg utvecklingen mellan tio och tolv års ålder. De tvåspråkiga barnens sätt att referera var delvis mer explicit och dekontextualiserat än de enspråkigas, vilket enligt Lindberg kunde förklaras med att de hade en mer utvecklad metaspråklig och analytisk förmåga och en större medvetenhet om mottagarens behov. I flera fall var återberättelserna strukturerade på likartat sätt på första- och andraspråket (1995:66f.). Det fanns också en stark korrelation mellan barnens referentiella strategier i referenser till centrala karaktärer på första- och andraspråket (1995:64). Lindbergs slutsats (1995:85) är att de aktuella aspekterna av diskursiv kompetens (eng. ”discourse competence”), vilka har stor relevans för ett mer dekontextualiserat språkbruk, tycks överföras mellan första- och andraspråket.

Davidson, Kline & Snow (1986) prövade IH på ett något annorlunda sätt i en undersökning av tvåspråkiga barns förmåga att definiera ord. De nitton 6–11 år gamla barnen hade antingen engelska eller franska som förstaspråk och undervisades på båda språken. Barnens uppgift bestod i att definiera ord på båda språken samt att skriftligt och muntligt beskriva en bild både för någon som såg och någon som inte såg samma bild som de. Man fann bl.a. stark korrelation mellan dekontextualiserade definitioner (1986:43) på första- och andra-

språket. Även dekontextualiserade bildbeskrivningar korrelerade på första- och andraspråket (1986:46). Författarnas slutsats är att dekontextualiserat språkbruk överförs mellan språken.

Även Snow, Cancino, de Temple & Schley (1991) tog fasta på komponenten dekontextualisering i Cummins definition av CALP och IH och undersökte liksom Davidson et al. (1986) förmågan att göra definitioner hos första- och andraspråkselever i skolår 2 till 5. En ”formell definition” var syntaktiskt utformad enligt normen för definitioner och antogs kräva analys och planering och hänga samman med utbildning, då de är ovanliga i vardagsspråk. Snow et al. menade sig visa att dekontextualiserat språkbruk överförs till andraspråket, förutsatt en viss andraspråksnivå (1991:109). Formella definitioner korrelerade vidare inte med ”samtalsdrag”, dvs. drag man i undersökningen använde för att mäta grad av kontextualisering i språkbruket, som t.ex. att göra gester och söka stöd i samtalsituationen. De elever som behandlade intervjun som en samtalsituation tenderade att i mindre grad använda skoltypiska drag.

2.4.1 Interdependenshypotesen och skrivande

Interdependens- och tröskelhypotesen diskuteras sällan i förhållande till skrivande. Skrivande nämns inte i Bialystoks (2004) forskningsöversikt om litteracitet och tvåspråkighet, och Genesee et al. (2008:80f.) tar bara upp enstaka undersökningar där IH undersöks via skrivande. Samtliga gäller barn i år 1–6 och visar bl.a. att andraspråksskribenter stödjer sig på kompetenser i förstaspråket om detta är det starkare språket.

En av få undersökningar som relaterar skrivande till IH och som experimentellt försöker skilja allmän andraspråkskompetens från skrivkompetens (eng. ”writing expertise”) är Cummings avhandling (1988), som gäller skrivande hos vuxna andraspråkstalare av engelska med franska som förstaspråk. Materialet utgjordes av andraspråksanvändarnas texter och av TAP-protokoll (eng. ”Think Aloud Protocol”, dvs. inspelningar av informanter som ”tänker högt” under en uppgift). Informanterna grupperades dels efter sin andraspråksnivå, dels efter sin vana som skribenter. Studenterna skrev tre texter var som bedömdes av två bedömare med avseende på innehåll, textuppbyggnad (”discourse organization”; struktur, sammanhang och underbyggnad) och språk (vokabulär, syntax, morfologi, stavning; 1988:79).

Cummings fann att texternas kvalitet i hög grad varierade mellan skribenter med låg och hög skrivkompetens och andraspråksnivå (1988:101, 108f.). Innehåll och förmåga att organisera text sammanföll med varandra och kunde relateras till skrivexpertis på förstaspråket. Språkbehandling var däremot avhängig andraspråksnivå och sammanföll inte med övriga kvaliteter. Undersökningen

visade också att erfarna och oerfarna skribenter fokuserade på olika aspekter av skrivandet (1988:109) och löste problem på olika sätt (1988:124). De erfarna löste problem mer effektivt, tog hänsyn till fler aspekter samtidigt och fokuserade i högre grad på samband mellan språk, textorganisation och innehåll (1988:168). Skrivkompetens och andraspråkskompetens bedömdes därför bidra på olika sätt till skrivandet och utgöra separata förmågor (1988:166ff.). Undersökningen stödjer enligt Cummings (1988:175) Cummins hypotes att andraspråkskompetens och CALP-kompetens är särskilda kompetenser och att CALP-kompetens överförs till andraspråket.

Skrivande i förhållande till interdependenshypotesen är ämnet också för Francis (2000) undersökning av texter skrivna i år 3 och 5 av mexikanska tvåspråkiga elever. Språken var nahuatl och spanska, men vilket som var första- och andraspråk var i vissa fall svårt att avgöra. Barnen undervisades huvudsakligen på spanska och hade i princip inte sett skriven nahuatl före testet. I båda skolåren skrev barnen berättande texter på båda språken, i vilka huvudsakligen innehållsliga drag poängsattes, t.ex. en avslutning på en påbörjad berättelse eller episod. På både nahuatl och spanska fick barnen fler poäng i år 5 än år 3. Barnen fick också högre poäng på texter skrivna på nahuatl än på texter skrivna på spanska. Däremot var kurvan brantare för texterna på spanska, så att denna skulle korsa den för nahuatl om utvecklingen fortsatt likadant efter år 5 (2000:183). Resultaten rörande skrivande skilde sig från resultaten på ett lucktest av läsförståelse, där eleverna presterade bättre på spanska än på nahuatl i båda skolåren.

Barnen drog nytta av spanskan i texterna på nahuatl, genom att t.ex. låna sambandsord. Men i hela läs- och skrivsituationen drog de nytta av den litteracitet de utvecklat på spanska, eftersom det var på spanska de över huvud taget läst och skrivit tidigare.

2.5 Empiriska undersökningar av undervisning och bakgrund i förhållande till tidsåtgång

Cummins hämtar inte bara empiri från undersökningar av språkliga förmågor för att illustrera IH utan också från utbildningsprogram av olika slag (2000:186, jfr även Cummins 1991). Enligt Cummins överensstämmer i princip alla utvärderingar av tvåspråkiga program med interdependenshypotesen. Två av de undersökningar av undervisningsorganisation som Cummins refererar gäller läsning på första- och andraspråket. Den tredje gäller läsning, matematik och språkförmåga på engelska (eng. "English language skills") hos elever med engelska som andraspråk.

En undersökning som indirekt ger stöd för IH, utan att detta utgör ett primärt syfte, är Thomas & Colliers (2001) undersökning av över 40 000 andraspråkselevs skolgång i olika undervisningsprogram i USA, mätt bl.a. som provresultat (2001:1, 4). Undervisning på förstaspråket var enligt Thomas & Collier den viktigaste faktorn för skolframgång. Program där elever undervisades halva tiden på modersmålet och halva tiden på andraspråket var den enda programtyp i vilken andraspråkseleverna uppnådde eller kom över medelnivån för enspråkiga amerikanska elever (Axelsson 2004:516). Vissa av barnen som bara undervisats på andraspråket kom aldrig i nivå med de enspråkiga eleverna. De stora skillnaderna mellan grupperna uppstod efter skolår 3, vilket skulle kunna bero på att skolans mellanår innebär högre språkliga krav och att språket i allt högre grad blir det dominerande mediet för undervisning. Jämförbart är resultatet i Hakuta et al. (2000:11) att gapet mellan första- och andraspråkselever avseende skolrelaterat språkbruk ökar i skolår 5.

2.6 Empiriska undersökningar av tidsåtgång och ålder i förhållande till interdependenshypotesen

En central skillnad mellan förmågor relaterade till BICS respektive CALP är den tid som krävs för att utveckla dem. I äldre artiklar (1979, 1981b) diskuterar Cummins inte närmare åldersgränser för yngre och äldre inlärare och vilka åldrar som är gynnsamma för utveckling av CALP. Andraspråksanvändarnas åldrar relateras inte heller till antaglig ålder för läsinlärning, och någon eventuell övre åldersgräns diskuteras inte. Cummins argumenterar i stället för äldre andraspråksanvändares fördelar framför yngre, med stöd i empiri (1981b:44). Äldre inlärare som invandrat under skoltiden antas kunna ha fördelar också framför andraspråksanvändare som är födda i målspråkslandet (ibid.). För vissa undersökningar anges den ålder (t.ex. tio till tolv år respektive skolår 6 i två studier) som visat sig viktig för äldre inlärares fördelar framför yngres både vad gäller tidsåtgång och uppnådd nivå, medan den i andra fall lämnas ospecificerad.³

Åldersgränser har däremot varit föremål för forskning som prövar interdependens- och tröskelhypotesen. Det varierar dock generellt huruvida man undersöker korrelation mellan första- och andraspråk eller kompetens relaterad till ålders- eller tidsfaktorer. De senare kan också vara såväl vistelsetid i

³ Däremot är ett viktigt resultat i en undersökning av över 1 000 kanadensiska elevers skolprestationer att en vistelsetid om fem till sju år i målspråkslandet tycks utgöra en gräns för fullgod utveckling av CALP (Cummins 1981a).

landet, som ankomst- och startålder (jfr t.ex. forskningsgenomgång i Verhoeven 1994:385ff.).

Hakuta et al. (2000) undersökte skillnaden i tidsåtgång i utvecklingen av muntlig respektive skolrelaterad kompetens mot bakgrund av Cummins BICS/CALP-distinktion. Kompetenserna operationaliserades som resultat på standardiserade test av muntlighet respektive läsning. Undersökningen genomfördes i fyra amerikanska och kanadensiska skoldistrikt, och tydliga skillnader i tidsåtgång för kompetenserna konstaterades. I de mest framgångsrika distrikten tog det tre till fem år att utveckla muntlig kompetens och fyra till sju år att utveckla den skolrelaterade kompetensen.

Collier (1987) undersökte 1 548 andraspråkslevers⁴ skolresultat i år 0–11 (eng. *K–11*) i syfte att följa upp IH. Collier ville undersöka hur många års skolgång eleverna behövde för att nå genomsnittlig nationell nivå för olika skolår i ett antal ämnen, samt vilken betydelse ankomstålder hade för tidsåtgången för att nå CALP och framgång i skolämnen (1987:622). Som underlag användes såväl CALP-relaterad språklig förmåga i form av lästest som resultat i skolämnen matematik, naturvetenskap och samhällsvetenskap. Eleverna undervisades inte på modersmålet utan på andraspråket engelska med inledande stöd av andraspråksundervisning.

Collier jämförde skolresultat för elever grupperade enligt ankomstålder med hänsyn till vistelsetid i målspråkslandet. Hon fann påfallande skillnader i elevernas skolresultat beroende på ankomstålder. Resultaten sammanfattas i följande uppställning

Ankomstålder	Tidsåtgång
5–7 år	3–8 år
8–11 år	2–5 år
12–15 år	6–8 år (Collier 1987:629ff., Hyltenstam 2010:318)

Mellangruppen, elever med ankomstålder mellan åtta och elva, hade fördelar både framför elever med lägre och högre ankomstålder. Resultaten bekräftar både interdependenshypotesen och tröskelhypotesen menar Collier (1987:631). Eleverna med ankomstålder fem till sju år antogs ha en svagare bas i förstaspråket, vilket skulle vara orsaken till att åldersspannet inte representerar en så gynnsam ankomstålder och på så vis överensstämmer med tröskelhypotesen (1987:632). Eleverna med ankomstålder tolv till femton år var de som behövde mest tid, vilket enligt Collier varken undergräver independens- eller tröskelhypotesen. Såväl Collier (1987:633) som Hyltenstam (2010:318) relaterar i stället de senast anlända elevernas behov av längre tid till de ökade språk-

⁴ Collier kallar informanterna ”limited English proficient students”.

liga kraven i högre skolor. Collier menar sig därför få stöd för en ny hypotes enligt vilken elever med ankomstålder tolv till femton år behöver längst tid för att utveckla CALP. Enligt Colliers resultat finns med andra ord en övre gräns för äldre inlärares fördelar gentemot yngre inlärare.

2.6.1 Sammanfattande diskussion

Den teoretiska förankringen av BICS/CALP och IH är vag avseende vilka kompetenser som ingår. Cummins har senare vidgat definitionen av BICS/CALP till allmän förtrogenhet med skrift (2000:190) och med skolans register (2007:801). Av referaten ovan framkommer att läsning har en framträdande roll i undersökningar som prövar IH, såväl läsförståelse och lässtrategier som metaspråklig medvetenhet som gynnar läsförmåga, t.ex. fonologisk medvetenhet. Andra undersökningar prövar kompetenser som antas utvecklas i undervisning och relaterar sig till det kontextoberoende språkbruk som ingår i Cummins ursprungliga definition av CALP, t.ex. förmågan att göra definitioner och beskrivningar på första- och andraspråket. Det skiljer sig också om man undersöker korrelationen mellan kompetenser på första- respektive andraspråket eller skillnader mellan yngre och äldre inlärare.

Sammanfattningsvis får IH stöd i forskning i så måtto att väl utvecklade litteracitetsrelaterade kompetenser på modersmålet stärker och korrelerar med samma kompetenser på andraspråket. För sådana kompetenser, mätta i skolresultat, har Collier (1987) identifierat en startålder mellan åtta och elva års ålder som särskilt gynnsam för utveckling av CALP. En tidigare (5–7 år) och senare (12–15) startålder är mindre gynnsam.

Det finns förhållandevis få undersökningar av skrivande i relation till IH. En är Cummings (1988) studie av vuxna andraspråksanvändares skrivande, vilken Cumming menar bekräftar IH. En annan undersökning är Francis (2000) studie av tvåspråkiga barn i Mexiko, vilken sammantaget får anses bekräfta IH eftersom barnen inte läst och skrivit på nahuatl tidigare men ändå klarade detta i testet genom att dra nytta av de färdigheter de utvecklat på spanska. Orsaken till att barnen fick högre poäng i läsning på spanska än på nahuatl kan kanske vara att spanskans stavningskonventioner var bekanta och att barnen bara läst på spanska. Man kan notera att barnen dock fick högre poäng på nahuatl än på spanska när det gällde skrivande, trots att de aldrig skrivit på nahuatl.

Undersökningarna som refererats ovan illustrerar dock också något av den kritik som riktats mot BICS/CALP-distinktionen och IH. Undersökningen av Snow et al. (1991) kan tjäna som exempel på den risk som diskuteras av Francis (2000:173), nämligen att man i själva verket mäter informanternas förmåga

att göra test ("test-wiseness"; ibid.). Snow et al. prövar i vad mån barn gör dekontextualiserade definitioner, vilka forskarna själva konstaterar är ovanliga i vardagligt tal. Om barn då tolkar samtalssituationen med intervjuaren som ett samtal är det rimligt att de inte gör sådant som inte är naturligt i samtal. Förmågan att göra syntaktiskt välformade definitioner skulle lika väl kunna handla om en benägenhet att göra sådana definitioner i testsituationen. Snow et al. finner också negativ korrelation mellan formella definitioner och samtalsdrag, t.ex. att söka stöd i interaktionen, vilket kan ses som tecken på barnens vilja att kommunicera i den givna situationen. Snow et al. och Davidsen et al. har framför allt tagit fasta på komponenten dekontextualisering i Cummins definition av CALP (jfr 2.2).

Själva BICS/CALP-distinktionen har också kritiserats som språklig företeelse. Man har bl.a. anfört att den är simplistisk, då CALP innefattar många olika förmågor, och då olika aspekter av CALP utvecklas i olika åldrar och inte tillägnas en gång för alla (Scarcella 2003). Man har också framhållit komplexiteten i social interaktion och varnat för risken att det språk barn har med sig till skolan ses som mindre värdefullt eller sofistikerat (Lindberg 2009:29).

Jag instämmer i kritiken mot CALP men anser också att likheter finns mellan distinktionen BICS/CALP å ena sidan och mellan begreppspar som vardags-/skolspråk (Schleppegrell 2004a), när-/fjärrspråk (Teleman 1979) eller bas/utbyggnad (Viberg 1993) å den andra (begreppsparen presenteras något utförligare i avsnitt 3.9.1). Det tycks också relevant att i sammanhanget erinra sig vilket Cummins motiv ursprungligen tycks ha varit med definitionen, nämligen att diskutera vilken undervisning som bäst stödjer andraspråkselever. I avhandlingen använder jag termen CALP för språkliga förmågor relaterade till litteracitet i vid mening.

2.7 En kritisk period för andraspråksinläring

Hypotesen om en kritisk period för andraspråksinläring, *the critical period hypothesis* (CPH), gäller, till skillnad från forskning i relation till IH, inte huvudsakligen litteracitets- eller skolrelaterade förmågor på andraspråket. Även om det varierar vilka språkliga nivåer man undersökt inom forskning relaterad till CPH, kan denna generellt sägas gälla mer allmänspråkliga förmågor. CPH kan tyckas stå i motsättning till IH, då CPH tvärt emot den forskning Cummins stödjer sig på i tidiga texter postulerar att yngre andraspråksinlärare har en klar fördel gentemot äldre inlärare. Yngre inlärares fördelar innebär att de når en högre slutnivå i andraspråket än äldre inlärare.

I Lennebergs (1967, cit. i Hyltenstam & Abrahamsson 2000:152) ursprungliga formulering anges puberteten som den kritiska åldern för att lära sig ett andraspråk ”naturligt” genom att vistas i målspråksmiljöer (eng. ”exposure to a given language”; *ibid.*). Hyltenstam & Abrahamsson (*ibid.*) drar bl.a. slutsatserna av Lennebergs antagande att yngre andraspråksinlärare har fördelar gentemot äldre, att yngre når högre nivåer än äldre och att de till skillnad mot äldre inlärare kan nå infödd nivå.

Hyltenstam & Abrahamsson (2005:545ff.) diskuterar också studier som inte gällt slutnivå utan tidsåtgång för att nå vissa nivåer i andraspråket. Äldre andraspråksinlärare har i undersökningar visat sig ha fördelar mot yngre då de snabbare lärt sig bl.a. morfologiska och syntaktiska aspekter. Det tycks dock röra sig om en övergående fördel avseende hastighet i inläringen som inte säger något om den slutliga behärsningen av andraspråket. Enligt Hyltenstam & Abrahamsson (2005:547) har en sådan initial fördel inte egentlig bäring på hypotesen om existensen av en kritisk period.

Viktiga frågor i forskning om CPH är om det finns en kritisk ålder för infödd nivå på ett andraspråk och vilken ålder det i så fall är. En annan fråga i CPH-relaterad forskning är om det finns andraspråksinlärare som når infödd nivå trots sen startålder, eventuellt t.o.m. i vuxen ålder. Sådana inlärare skulle kunna utgöra motbevis till existensen av en kritisk period för andraspråksinläring. Forskare har också, enligt Hyltenstam & Abrahamsson (2005:556), föreslagit att det inte skulle röra sig om en kritisk period som avslutas vid en viss ålder, utan om en ”mottaglighetsperiod” (eng. ”sensitive period”). Denna period skulle inte avslutas abrupt vid en viss ålder utan avta successivt.

2.7.1 Empiriska undersökningar av CPH

Förhållandet mellan startålder och slutgiltig nivå på andraspråket har undersökts i en stor mängd forskning, och Lennebergs antagande att puberteten utgör gräns för infödd nivå på andraspråket har både bekräftats och vederlagts i enskilda undersökningar. Enligt en tidigare forskningsgenomgång av Hyltenstam & Abrahamsson (2000:157f.) har flera studier identifierat en övre gräns kring 6–7 års ålder för inföddlik nivå.

En sådan undersökning är Hyltenstam (1992) som undersökte muntlig och skriftlig produktion hos 24 andraspråkstalare av svenska med spanska och finska som förstaspråk samt en jämförelsegrupp av tolv modersmålstalare av svenska. De tvåspråkiga informanterna, som alla kunde uppfattas som infödda talare av svenska, hade en startålder för svenska före eller efter sju års ålder. Alla typer av avvikelser från standardsvenska noterades. Även om inte någon grupp producerade många avvikelser, gjorde andraspråksanvändarna signifikant fler

avvikelser än förstaspråksanvändarna. Bland andraspråksanvändarna fanns också variation, vilken bl.a. yttrade sig i att vissa andraspråksanvändare med tidig startålder gjorde lika få fel som förstaspråksanvändarna medan vissa gjorde lika många som andraspråksanvändarna med sen startålder. Första- och andraspråkstalarna gjorde också något olika typer av avvikelser, t.ex. avseende typiska andraspråksfel som brott mot svenskans V2-krav eller avvikelser i flerordsuttryck ("den fungerar nog inte **på längden**"), vilka var betydligt mer frekventa hos andraspråksanvändarna. Hyltenstam (1992:364) drar slutsatsen att sjuårsåldern är en viktig gräns, då inföddlik språkbehärskning inte tycks möjlig där efter. Men en tidigare startålder är å andra sidan inte heller en garanti för inföddlik nivå. (Se även avsnitt 3.10.4 för angränsande undersökningar i Hyltenstam & Stroud 1987, Hyltenstam 1988 och Stroud 1988).

Tidiga inlärares möjlighet att nå infödd nivå problematiseras ytterligare i Abrahamsson & Hyltenstam (2009). Författarna fann i en studie av andraspråksinlärare av svenska med spanska som förstaspråk att få presterade inom ramen för förstaspråkstalarnas värden på tio test. Informanterna hade passerat för infödda talare av minst sex av tio bedömare och testades på tio test som tillsammans täckte en bred språklig kompetens, exempelvis perception i brus, grammatikalitetsbedömning och behärskning av idiom. Av 31 informanter med tidig startålder, som bedömts ha infödd behärskning av en majoritet av tio bedömare, presterade tre inom samma spann på de tio testen som en jämförelsegrupp av infödda talare gjort. Dessa andraspråkstaляres startålder var tre, sju respektive åtta år. Författarnas resultat ger vid handen att tidiga inlärare, tvärtemot vad som ofta antas, inte självklart når infödd nivå:

These results suggest that one may consider it a myth that L2 learning that begins in childhood, easily, automatically, and inevitably results in nativelikeness /.../ one may safely conclude that an early AO of acquisition is a *necessary* although not *sufficient* requirement for natelike ultimate attainment in an L2 (Abrahamsson & Hyltenstam 2009:290).

I Abrahamsson & Hyltenstam (2004:244) citeras också flera undersökningar som på liknande sätt påvisat skillnader mellan förstaspråkstalare och andraspråkstalare med mycket låg startålder, t.ex. med hjälp av grammatikalitetsbedömningstest. Även Hyltenstam & Abrahamsson (2005:545, 555) citerar flera undersökningar som funnit icke infödda drag hos andraspråkstalare med låg startålder.

De sena inlärnarna (startålder >13) i Abrahamsson & Hyltenstam (2009) presterade i sin tur inte på samma nivå som de tidiga inlärnarna och ingen av dem nådde infödd nivå i den bemärkelsen att de uppnådde resultat inom de inföddas spann på tio test. Av de tio informanterna med sen startålder presterade en inom de inföddas spann på sju av tio test, vilket var det högsta resultatet för

de sena inlärarna (2009:287). Detta tyder på att vuxna inlärare inte når infödd nivå på ett andraspråk.

2.7.2 Hypotesen om en linjärt avtagande förmåga att nå infödd nivå på ett andraspråk

Hyltenstam & Abrahamsson (2000:157) föreslår ett alternativ till hypotesen om en kritisk period för infödd nivå i andraspråket, *the linear decline hypothesis*. Enligt denna avtar förmågan att utveckla infödd nivå på ett andraspråk linjärt från födseln, i stället för att nå en gräns vid en viss ålder som betecknar slutet på en kritisk period (se även Abrahamsson & Hyltenstam 2004:244f.). Hyltenstam & Abrahamsson (2005:571) menar på liknande sätt att inga andraspråkstalare över huvud taget når infödd nivå. Att det i forskning rapporteras som andraspråksanvändare med infödd nivå på ett andraspråk beror enligt Hyltenstam & Abrahamsson (ibid.) på att de nått en nivå som förefaller infödd (eng. "the limit of perceivable non-nativeness"). I en noggrann undersökning skulle det dock framgå skillnader mot förstaspråkstalare.

Abrahamsson & Hyltenstam (2004:249) respektive Hyltenstam & Abrahamsson (2005:574) beskriver också en modell för hur en linjärt avtagande förmåga att lära sig ett andraspråk på infödd nivå, vilken är biologiskt betingad, kan kombineras med sociala och psykologiska faktorer. Den negativa korrelationen mellan slutlig språkbehärskning och startålder förklarar skillnader i uppnåendenivå mellan tidigare och senare inlärare, medan sociala och psykologiska faktorer förklarar skillnader i slutlig uppnåendenivå mellan personer med samma startålder. Modellen tar alltså hänsyn till variation mellan inlärare som har liknande förutsättningar på vissa punkter men inte på andra.

2.7.3 CALP-kompetens i jämförelse med allmän andraspråkskompetens

Det är viktigt att understryka att det finns uppenbara skillnader mellan den andraspråksförmåga som relateras till IH respektive CPH. Cummins antar också att unga inlärare har fördelar gentemot äldre avseende vissa förmågor, exempelvis uttal och talspråkligt flyt (eng. "fluency"). Denna språkförmåga särskiljer han från den som relaterar sig till "kognitiv och akademisk utveckling" (1981a:132; min övers.; se även Cummins & Man Yee-Fun 2007). De avvikelser som skiljer förstaspråksinlärare från andraspråksinlärare på nästan infödd nivå i CPH-forskning kan röra förmågor som inte i första hand är avgörande för det kognitivt krävande språkbruk som avses med CALP och IH.

De två forskningstraditionerna skiljer sig även med avseende på vilken typ av förklaringar man ger till skillnader i andraspråkbehärskning mellan individer med olika startålder. Hyltenstam & Abrahamsson (2005:563ff.) redovisar förvisso forskning kring CPH som använder sociala/psykologiska och kognitiva förklaringsmodeller, men de anser att biologiska faktorer bäst förklarar skillnader i slutnivå mellan inlärare med olika startålder (2005:571; jfr även Abrahamsson & Hyltenstam 2004:236). Cummins är däremot inte alltid explicit angående vilken typ av faktorer som kan antas orsaka varierande resultat för CALP-relaterade kompetenser förknippade med olika startåldrar. Det står dock klart att de åtminstone delvis har att göra med erfarenheter och vana vid text snarare än biologiska förutsättningar. Tilläggas kan också åter att begreppen BICS/CALP åtminstone delvis tillkom i anslutning till frågor om undervisningsorganisation för flerspråkiga (Cummins 1979, 1981b, 1984) medan CPH ofta diskuteras inom mer strikt språkvetenskapliga ramar.

En annan viktig skillnad mellan de två paradigmen är att man när det gäller CALP och IH ofta undersöker den tid det tar för andraspråksinlärare att nå en viss nivå, alternativt korrelationen mellan första- och andraspråkskompetens. Då det gäller CPH undersöker man i stället ofta slutlig språkbehärskning. Colliers (1987) IH-relaterade undersökning är ett tydligt exempel på den förra typen, medan Abrahamsson & Hyltenstams (2009) CPH-relaterade undersökning är ett exempel på den senare.

En undersökning av få som jämför IH-relaterad kompetens med annan typ av kompetens är Cummins, Swain, Nakajima, Handscombe, Green & Tran (1984; cit. i Cummins 1991:77f.), som testade IH bland japanska och vietnamesiska andraspråkstalare i Kanada. Informanterna, som hade en startålder mellan fem och sju år, fick göra lästest och muntliga test. Intervjuer med informanterna bedömdes utifrån kriterier som gällde kontextualiserat språkbruk, dvs. icke IH-relaterad kompetens. Faktorerna grammatisk kompetens, interaktionell stil och akademisk kompetens relaterades till vistelsetid i landet, personliga egenskaper och IH-kompetens på förstaspråket, bl.a. läsning. IH-relaterade kompetenser bidrog signifikant till samma typ av kompetens på andraspråket medan interaktiva drag på första- och andraspråket var relaterade till personliga egenskaper. Grammatisk kompetens var den som var starkast relaterad till vistelsetid. En annan undersökning som relaterar de två typerna av kompetens till varandra är Hyltenstam (1988), som redovisas i avsnitt 3.10.4.

Efter denna genomgång av andraspråksforskning om ålder, ska jag avslutningsvis kortfattat redogöra för forskning om utmärkande drag i texter skrivna på ett andraspråk. Denna forskning förhåller sig vanligen inte till andraspråksanvändarnas ålder. Genomgången begränsas till undersökningar av drag i andraspråkstexter i jämförelse med förstaspråkstexter.

2.8 Utmärkande drag i texter skrivna på ett andraspråk

Om interdependenshypotesen sällan prövas mot skrivande, förhåller sig forskning om skrivande på ett andraspråk i sin tur sällan till interdependens- eller tröskelhypotesen.

Inom forskning kring skrivande på andraspråket berörs ofta genre- och registerrelaterade kompetenser som är kulturspecifika och för vilka andraspråksanvändares texter ofta uppvisar distinkta drag i förhållande till förstaspråkstalare. Allmänt tycks många av de kompetenser som undersöks kunna sägas relatera sig till CALP. Så har Hinkel (2003) i en undersökning av ca 1 000 texter av första- och andraspråksskribenter funnit större bruk hos andraspråksanvändare av ord och konstruktioner som i undersökningen klassificerades som enkla eller talspråkliga, t.ex. hyponymer och *there+be*-konstruktioner. Hinkel drog slutsatsen att andraspråksanvändarnas syntax och vokabulär var mer vardaglig och personlig än förstaspråksanvändarnas.

I en forskningsöversikt rapporterar Silva (1993) att andraspråkstexter i jämförelse med förstaspråkstexter befunnits vara mindre stilistiskt anpassade och mindre akademiska. "Akademisk" definieras i en av undersökningarna som Silva citerar (Campbell 1987:19f.) som kvalitet (eng. "quality") i analys och argumentation, uppbyggnad, grammatik och komplexitet.

Reynolds (2005) undersökte genretypiska drag i ca 750 en- och flerspråkiga elevers texter i år 5–8 genom att studera drag som i vuxnas texter tenderar att samförekomma eller utesluta varandra. Drag som samförekommer är t.ex. passiv och nominal stil, vilka tenderar att utesluta bl.a. meningsinledande konjunktioner. Andraspråkselevernas texter innehöll fler icke-akademiska och talspråkiga drag, t.ex. just meningsinledande konjunktioner (2005:36). Andraspråkseleverna gjorde också mindre skillnad mellan genrer än förstaspråkseleverna och mindre skillnad mellan tal och skrift. Utvecklingsmässigt låg förstaspråksskribenternas texter steget före andraspråksskribenternas, menar Reynolds, då texterna hade mer skriftspråkliga drag (2005:40). Reynolds (2002) fann också tecken på mindre åtskillnad mellan genrer i andraspråkstexter, då dessa blandade typer av konnektiver mer än förstaspråkstexterna, vilka i stället favoriserade olika typer i olika genrer (konnektiverna var *and*, *when*, *then* kontra *because*, *so*, *therefore*, *thus*). Även Cameron & Besser (2004) rapporterar i en undersökning av provtexter skrivna av 264 avancerade andraspråkselever en svagare åtskillnad mellan genrer i andraspråkstexter än i förstaspråkstexter och en mindre säker hantering av berättelser än diskursiva genrer.

Reynolds (2005) omtalar ett "bare-bones approach" i vissa andraspråkselevers texter, vilka saknar metakommentarer och "röst". Schleppegrell (2004a:177) konstaterar att andraspråkstexter ofta uppfattas som ordrika och

informella. Till andraspråkstexters jämförelsevisa enkelhet kan också räknas den låga förekomst av lexikal metaforik som Cameron & Besser (2004:69) konstaterar i andraspråkstexter med låga betyg i en studie av ca 260 andraspråkselevens texter. I Folkeryd Wikstens (2006) undersökning uttrycker andraspråkseleverna generellt mindre värdering och attityd än förstaspråkselevna.

Wang & Wen (2002) respektive Woodall (2002) undersökte förhållandet mellan första- och andraspråksanvändning under skrivandet med hjälp av TAP-protokoll. Wang & Wens 16 informanter var kinesiska universitetsstudenter och Woodalls 28 universitetsstudenter med olika förstaspråk, och i båda undersökningarna skrev studenterna på andraspråket engelska. I båda studierna framstod skrivande på andraspråket som en ”tvåspråkig aktivitet” (eng. ”bilingual event”; Wang & Wen 2002:239), dvs. andraspråksskribenterna växlade mellan första- och andraspråket när de tänkte högt. I båda framkom också att talare med lägre nivå i andraspråket oftare växlade till förstaspråket än talare med högre andraspråksnivå. Förstaspråket användes i Wang & Wen (2002:239) mer när studenterna samlade idéer och organiserade text än vid formulering på sats- och ordnivå.

En svensk undersökning av andraspråkstexter skrivna i gymnasieämnet biologi redovisas i Nygård-Larsson (2011). De fjorton flerspråkiga eleverna skrev texter inom betyget godkänt, vilket innebar att de skrev specialiserade beskrivande texter men inte de argumenterande och förklarande texter som krävdes för högre betyg. De flerspråkiga elevernas texter var också ofta nära läroboken och eleverna sökte stöd i icke-verbala resurser. Att självständigt reflektera och resonera i skrift på det sätt som krävs för högre betygssteg tycktes svårt för de flerspråkiga eleverna.

Se även redogörelsen i 3.10.4 för Andersson 2002, Folkeryd Wiksten (2006), Hyltenstam 1988, Hyltenstam & Stroud 1987 och Stroud 1988 för ytterligare undersökningar av andraspråksanvändares texter.

2.8.1 Sammanfattning

I forskning om skrivande som relateras till interdependenshypotesen tycks aspekter av skrivande gynnas enligt IH, men det finns lite forskning i frågan (2.8). Skribenter tycks kunna dra nytta av sina tidigare erfarenheter av skrift när de skriver på ett andraspråk, t.ex. för att strukturera text. I forskning kring skrivande på ett andraspråk som inte relateras till interdependenshypotesen framkommer samtidigt att andraspråkstexter vid jämförelse skiljer sig från förstaspråkstexter. Utmärkande drag är bl.a. ”enkelhet” och talspråklighet. En

möjlig tolkning är att andraspråksanvändarna inte har samma tillgång till CALP-relaterade kompetenser som förstaspråksanvändare.

I detta kapitel har jag redogjort för den andraspråksforskning och -teori mot vilken jag tolkar avhandlingens resultat och sammanfört tre forskningstraditioner: forskning om interdependenshypotesen och utveckling av litteracitet på ett andraspråk, forskning om en kritisk period för andraspråksinläring samt forskning om texter skrivna på ett andraspråk. Traditionerna har fått olika stort utrymme i kapitlet och används också i olika utsträckning vid tolkningen av resultaten. I nästa kapitel går jag igenom de SFL-begrepp som används i avhandlingen med fokus på grammatisk metafor.

3. Grammatisk metafor och den ideationella metafunktionen

Detta kapitel ger en kortfattad introduktion till centrala begrepp i SFL-modellen, helt begränsad till dem som används i undersökningen (3.1). Grammatisk metafor (GM) placeras in i modellen samt definieras och avgränsas i förhållande till andra fenomen (3.2). Därefter görs en exkurs till de *transitiva* och *ergativa* modellerna, som båda används i avhandlingens analyser (3.5). Sedan presenteras de potentiella grammatiska förändringar GM kan orsaka, vilka tillsammans kan skapa olika representationer av världen eller olika ”världsbilder” (3.6–3.8). Kapitlets sista avsnitt behandlar GM i skolrelaterat språkbruk (3.9) och forskning om GM i barn- och andraspråsutveckling (3.10).

3.1 Systemisk-funktionell lingvistik: strata, metafunktioner, register och genre

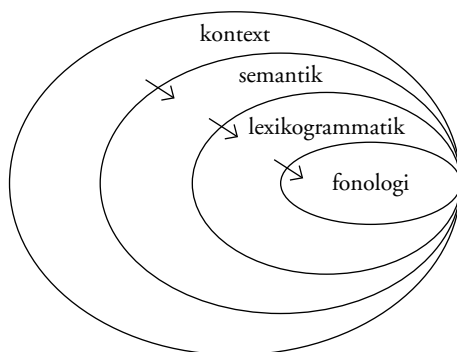
Michael Halliday, vars arbeten ligger till grund för systemisk-funktionell lingvistik (SFL), beskriver SFL som en funktionell teori på tre sätt (1994:xiiivf.). För det första är den utformad för att redogöra för hur språket används, både i den omedelbara kontexten och evolutionärt över tid. Språket antas ha utvecklats för att svara mot mänskliga kommunikativa behov och självt vara format av användningen och de funktioner det fyller mellan människor:

...the way language is organised has been determined, over the million and more years of its evolution, by the functions it is called on to serve. Like any other tool, it is shaped by its purpose. A ”functional” theory of language is a theory that brings this out (Halliday 1990:44).

För det andra utgår teorin från att språk fyller övergripande funktioner för människor, dvs. att förstå och beskriva världen och att interagera med andra. För det tredje förklaras varje språkligt element genom sin funktion i språksystemet som helhet.

De övergripande funktioner som språket antas fylla kallas i teorin *metafunktioner*. Metafunktionerna samverkar i alla yttranden: språkbrukare konstruerar sina erfarenheter med den ideationella metafunktionen och de interagerar samtidigt med andra med den interpersonella metafunktionen. På dessa två primära metafunktioner inverkar en tredje, den textuella metafunktionen, som gör det möjligt att ordna information i meningsfulla yttranden.

SFL fokuserar relationen mellan text⁵ och sammanhang, både hur språkbruket skapar och skapas av kontexten (Halliday 1990:47). Språkmodellen inkluderar därför *situationskontexten*, den omedelbara kontext som språkbruk förekommer i. Situationskontexten utgör ett av fyra *strata* i språkmodellen. De övriga är semantik, lexikogrammatik och fonologi, som illustreras i figur 3:1.



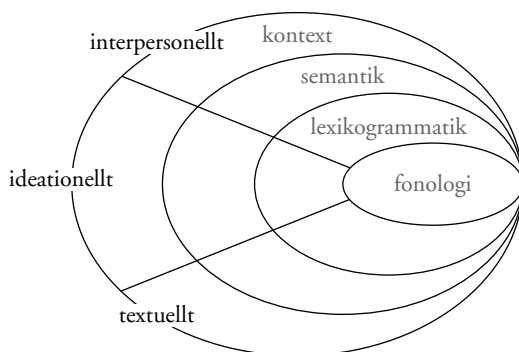
FIGUR 3:1. *Realiseringsförhållanden mellan språkmodellens fyra strata*

Språkmodellens strata antas stå i ett systematiskt förhållande till varandra genom *realisering*, dvs. de lägre nivåerna i modellen antas realisera de högre; i figur 3:1 illustreras realiseringen av de nedåtriktade pilarna. Tre variabler i situationskontexten antas realiseras språkligt på ett systematiskt sätt. Kontextens *verksamhet* (eng. *Field*) är det aktuella innehållsliga fältet. Kontextens *relation* (eng. *Tenor*) är förhållandet mellan dem som deltar i kommunikationen.

⁵ *Text* används i avhandlingen som i SFL för både talat och skrivet språkbruk (Halliday 1990:10).

Kontextens *kommunikationssätt* (eng. *Mode*) avser t.ex. om kommunikationen är skriftlig eller muntlig, monologisk eller dialogisk.⁶

Var och en av metafunktionerna skär igenom modellens strata, undantaget fonologin, genom att var och en av variablerna i situationskontexten realiseras av en viss typ av semantik och lexikogrammatik. Verksamheten realiseras med språkets ideationella semantik och lexikogrammatik, relationen realiseras med interpersonella resurser och kommunikationssättet påverkar den textuella metafunktionen, vilket illustreras i figur 3:2.



FIGUR 3:2. *Metafunktioner och strata*

Till varje metafunktion hör alltså en egen del av semantiken respektive lexikogrammatiken. Denna avhandling gäller GM inom den ideationella metafunktionen, varför den fortsatta presentationen av språkmodellen begränsas till denna (se 3.3). Den ideationella metafunktionen utgörs av två delar (Halliday & Matthiessen 2004:29), den *experientiella*, med vilken erfarenheter konstrueras och uttrycks, respektive *den logiska*, med vilken samband skapas med konjunktioner och subjunktioner i olika typer av paratax och hypotax (Halliday 1990:21, Halliday & Matthiessen 2004:309f.).

Den särskilda kombination av de kontextuella faktorerna i en situationstyp realiserar språkligt som *register*, en funktionell språkvariation eller det språkbruk som tenderar att förekomma i en viss situation:

A register /.../ can be defined as a configuration of meanings that are typically associated with a particular situational configuration of field, mode, and tenor. But since it is a configuration of meanings, a register must also, of course, include the expressions, the lexico-grammatical and phonological features, that typically accompany or REALISE these meanings (Halliday 1990:39).

⁶ SFL-termer på svenska hämtas huvudsakligen ur Holmberg & Karlsson 2006.

Registervariation är bl.a. kvantitativa skillnader i lexikogrammatik som förekommer med viss sannolikhet i olika sammanhang (jfr Halliday & Matthiessen 1999:552ff., Halliday & Matthiessen 2004:27, Halliday 1994:xxii). Språket är en betydelseskapande resurs (Halliday & Matthiessen 2004:23) som i SFL beskrivs i termer av val. Registervariation är avhängig sannolikheten av att språkbrukare gör vissa val i en viss kontext. Därmed kan språkbrukare i hög grad göra förutsägelser mellan situationstypen och språket (Halliday 1990:36) om vilka betydelser som sannolikt kommer att uttryckas och hur. Registerbegreppet används i avhandlingen för att diskutera språket i skolan, vilket innefattar en rad olika register.

Utöver situationskontexten räknar Halliday (1990) också med en större kontext, kulturkontexten, i vilken varje situationskontext ingår. Kulturkontexten är bestämmande för hur en viss situationskontext typiskt ser ut, dvs. i en kultur tenderar man att göra saker på särskilda sätt i särskilda sammanhang (Halliday 1990:46). Kulturkontexten brukar i Hallidays texter inte inkluderas i stratamodellen (jfr figur 3:1) men står i ett liknande förhållande som situationskontexten till övriga strata. Härigenom tilldelas språket en central roll i socialisering in i en viss kultur (jfr Wells 1994):

The context of culture determines the nature of the code. As a language is manifested through its texts, a culture is manifested through its situations; so by attending to text-in-situation a child construes the code, and by using the code to interpret text he construes the culture. Thus for the individual, the code engenders the culture; and this gives a powerful inertia to the transmission process (Halliday 1994:xxx).

Martin (1997) har utvecklat Hallidays begrepp kulturkontext i relation till begreppet *genre*, som definieras som ”a staged, goal-oriented activity” eller hur en text är uppbyggd för att uppnå sociala syften inom en kultursfär.

Genrebegreppet har fått vida spridning i undervisningsrelaterad, SFL-baserad forskning (t.ex. Christie & Derewianka 2008, Coffin 2000, Gibbons 2007, Macken-Horarik 2002, Martin 2009) och i genrepedagogiken hör begreppet till de mest centrala. Man räknar med något olika antal genrer, men några ofta förekommande är berättelse, återberättelse, instruktion, förklaring, beskrivning och argumentation. En rad drag, däribland GM, har befunnits utmärkande för vissa genrer. Med utgångspunkt i t.ex. Coffins (2000) beskrivningar av historieämnets genrer, kan GM kortfattat sägas vara mer förväntat i diskursiva genrer som förklaring, beskrivning och argumentation än i de berättande genrerna. I de senare tenderar deltagare att realiseras kongruent och utgöras av konkreta deltagare medan GM som deltagare oftare förekommer i olika typer av diskursiva genrer.

I avhandlingen använder jag det SFL-baserade genrebegreppet rudimentärt för att karaktärisera texter på ett grundläggande sätt. Texterna har grovt klassi-

ficerats i två typer, berättande eller diskursiva (se vidare 5.1). Eftersom genre inte är centralt för undersökningen diskuteras inte definitioner av genrer i andra traditioner.

3.2 Grammatisk metafor i den ideationella metafunktionen

I följande avsnitt beskrivs några framträdande egenskaper hos GM. Dessa är inkongruens (3.2.1), nivåväxling (3.2.2) och dubbel betydelse (3.2.3). Här presenteras också olika typer av GM (3.2.4).⁷ Samtliga frågor är viktiga för den metodiska avgränsningen av GM längre fram (avsnitt 5).

3.2.1 Grammatisk metafor som inkongruens

Liksom forskare inom andra språkbeskrivningar antar forskare inom SFL att förhållandet mellan lexikogrammatik och språkljud är arbiträrt: inget säger att innehållet 'träd' ska betecknas med just ljudkombinationen *träd* – eller med *tree*, *arbre* eller *árbol*. Däremot antas relationen mellan övriga strata vara naturligt eller icke-arbiträrt, genom realiseringsförhållandet (Halliday 1994:xvii). Lexikogrammatiken analyseras alltså inte som oberoende av övriga strata utan antas realisera semantik och kontext och således vara semantiskt motiverad. Varje språkligt element och varje enskilt yttrande står i ett naturligt förhållande till de betydelser de uttrycker.

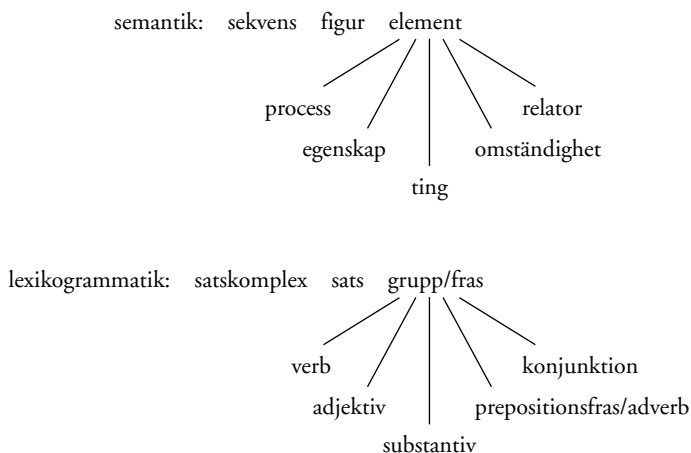
För förhållandet mellan semantik och lexikogrammatik innebär realisering bl.a. att ordklasser i lexikogrammatiken antas ha naturliga eller primära semantiska motsvarigheter. Ett substantiv realiserar ett semantiskt 'ting', ett verb en 'process' och ett adjektiv en 'egenskap'. Semantiska 'omständigheter' realiseras av prepositionsfraser och adverb, och sambandsbetydelser inom den logiska funktionen av konjunktioner och subjunktioner. Denna "naturliga" realisering kallas den kongruenta realiseringen.⁸

Inte bara lexikogrammatiska ordklasser utan även fras, sats och satskomplex (flera satser i sam- eller underordning) har kongruenta motsvarigheter i semantiken: en fras realiserar ett *element*, en sats en *figur* och ett satskomplex en

⁷ En av de GM-typer som jag räknar med i avhandlingen presenteras mer detaljerat i kapitel 9.

⁸ I avhandlingen begränsas begreppen kongruens och inkongruens till den ideationella metafunktionen och avser alltså inte fenomenet inom den interpersonella metafunktionen.

sekvens. Kongruenta realiseringar illustreras i figur 3:3. I figurens övre del återfinns enheter i det semantiska stratumet och i den nedre deras lexikogrammatiska realisering.



FIGUR 3:3. *Kongruenta realiseringar av sekvens, figur och element (efter Halliday 1998:224)*

En sats realiserar således en 'figur', och varje fras inom satsen motsvarar ett semantiskt 'element'. Satsen förenade med underordning är en realisering av en 'sekvens'.⁹ Varje ordklass har en semantisk motsvarighet i någon typ av 'element', t.ex. så att ett substantiv realiserar det semantiska elementet 'ting' och ett verb realiserar det semantiska elementet 'process'. Notera att den semantiska motsvarigheten till konjunktion kallas 'relator'.

Följande utdrag ur en text ur avhandlingskorpusen skriven av en elev i år 9 är ett exempel på en text som genomgående är kongruent.

EXEMPEL 3:1

Amelia är 15 år och kommer från Kristianstad. Amelias mamma sa till Amelia att de skulle flytta till Stockholm om två veckor. Dagen efter berättade hon direkt till sina kompisar och sa att hon ville faktiskt inte flytta till Stockholm men hon kan inte göra nånting åt det. Kompisarna blev ledsna men de lovade att skriva brev till Amelia.

⁹ I SFL används inte begreppen sam- och underordning, och jag avviker därmed från SFL:s begreppsapparat.

Två veckor har gått. De hade packat allting dagen före och de var klara att åka. På tåget ville Amelia gråta och Amelias mamma kunde se att sin dotter var ledsen. Hon tröstade på Amelia och sa till henne att hon kan komma och hälsa på under lovet.

Nu är de framme och åker direkt till deras nya lägenhet. På väggen dit tittar mamma på Amelia och säger:

”Imorgon ska du börja skolan.”

”Redan?” frågar Amelia

”Ja, vill du inte det?”, frågar mamman.

”Jo, men jag trodde inte att det skulle vara så snabb”, svarar Amelia.

Nu är de framme och går in till deras nya lägenhet. Amelia tittar omkring och säger: ”ooh, så fint den är.”

”Roligt att du tycker om den,” sa mamman

”vill du att vi ska börja städa hela lägenheten nu”, frågar mamman.

”Ja, det kan vi göra nu”, svarar Amelia.

Nu börjar de städa lägenheten, efter tre timmar är de klara. Amelia och mamman är trötta och sätter sig på soffan. (D29 9)

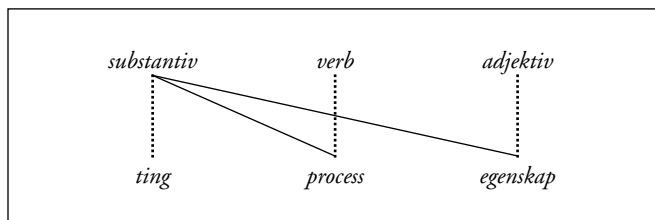
’Ting’ realiseras i texten med substantiv, egennamn och pronomen (*Amelia, de, veckor, kompisarna*), ’processer’ med verb (*är, kommer, sa*) och ’omständigheter’ med prepositionsfraser (*från Kristianstad, på tåget*). Samband uttrycks med konjunktioner (*och, men*); en underordnad mening finns i anföring (*...sa till henne att hon...*). Alla dessa relationer mellan semantik och lexikogrammatik är alltså kongruenta, dvs. de lexikogrammatiska enheterna realiserar de betydelser som räknas som den primära för uttrycket i fråga.

Fenomenet GM spelar en viktig roll i SFL som just en funktionell grammatik i det att det gör reda för de många fall där det naturliga förhållandet mellan semantik och lexikogrammatik inte gäller. Språkets olika strata kan förskjutas i förhållande till varandra, så att lexikogrammatiska enheter realiserar andra betydelser än vad de gör kongruent eller prototypiskt: ”the phenomenon whereby a set of agnate (related) forms is present in the language having different mappings between the semantic and the grammatical categories” (Halliday & Matthiessen 1999:7). Ravelli (1988:135) definierar GM på följande sätt:

The transferred metaphorical forms are essentially variations in grammatical form, ’systematically related in meaning’ and ’co-representational’ with congruent forms (Ravelli 1988:135).

GM avser ”korskopplingar” (”cross-couplings”; Halliday 1998:192, Halliday & Matthiessen 2004:592) mellan strata, som medför ett slags ”spänning” mellan olika strata (eng. ”stratal tension”). I figur 3:4 illustreras vanliga korskopplingar i form av nominaliseringar av process- och egenskapsbetydelser, dvs. då ett substantiv realiserar andra betydelser än ’ting’. De streckade linjerna avser de

kongruenta realiseringarna av betydelseerna och de heldragna de inkongruenta, korskopplingarna.



FIGUR 3:4. *Kongruenta och inkongruenta realiseringar (med streckade respektive heldragna linjer)*

GM avser således de fall då en ordklass eller annan lexikogrammatisk entitet vid förskjutningen mellan olika strata realiserar en annan betydelse än den som är typisk för entiteten. Den typiska, kongruenta realiseringen mellan semantik och lexikogrammatik är den som återges i figur 3:3 (Kongruenta realiseringar). *Sjungande* är ett exempel på en GM därför att det är ett substantiv som realiserar en semantisk 'process', att sjunga. Kongruensbegreppet bygger på en "naturlig" relation mellan lexikogrammatiska och semantiska entiteter, vilken är bruten vid inkongruens. Medan kongruens utgör en enda relation per ordklass mellan det semantiska och det lexikogrammatiska stratumet, är avsevärt fler inkongruenta kombinationer möjliga.

I och med strataförskjutningen vid GM anses det uppstå en spänning mellan strata. Ett inkongruent uttryck får då en dubbel betydelse av både det kongruenta och det inkongruenta uttrycket som en kongruent version saknar (Halliday & Matthiessen 2004:638; jfr Halliday & Matthiessen 1999:243, 261, 589, Halliday & Matthiessen 2004:592, 657, Ravelli 1988:137, 2003:43). En nominalisering som i figur 3:4 har således både betydelse av ting och av process/egenskap. Den lexikogrammatiska förändringen vid GM består alltså i att en semantisk entitet uttrycks med en annan ordklass; den semantiska består i skapandet av den dubbla betydelsen.

3.2.2 Grammatisk metafor som nivåväxling

Utöver ordklassbytet involverar GM flera satsgrammatiska förändringar. En sådan förändring är *nivåväxling* (eng. "rank shift"), vilket innebär att en semantisk entitet flyttas en språklig nivå (eng. "rank scale"; Halliday & Matthiessen

1999:227, 230) uppåt eller nedåt. Vid GM sker nivåväxlingen nedåt. Den semantiska entiteten sekvens (se Figur 3.4) realiseras vid GM vanligen inte som satskomplex utan som en enkel sats, och en figur realiseras vid GM inte som sats utan som fras (Halliday & Matthiessen 2004:646f.). I exempel 3:2 illustreras hur en kongruent sats blir en inkongruent fras vid GM:

EXEMPEL 3:2

Hästarna gnäggade så alla grannarna hörde → Alla grannarna hörde hästarnas gnäggande.

Se vidare 3.7 för förändringar som GM kan innebära på olika nivåer.

Inbäddning är ett annat fenomen som innebär nivåväxling. Inbäddning innebär att en sats får en funktion inom frasen, dvs. på en lägre språklig nivå, i typfallet som relativattribut i en nominalfras¹⁰ (Halliday & Matthiessen 2004:426). Också andra fall där satser har en satsdelsfunktion i en överordnad sats är exempel på nivåväxling, t.ex. nominala bisatser som subjekt eller objekt ("Att hästarna gnäggade hörde alla").

Eftersom GM innebär nivåväxling nedåt, från satsnivå till grupp- eller frasnivå, är det möjligt att testa huruvida en enhet ska analyseras som GM genom s.k. *uppackning*. Uppackning innebär att en GM omformuleras till en kongruent form och innebär nivåväxling uppåt, dvs. en enhet formuleras om så att den kommer till nivån ovanför den inkongruenta formen. Exempelvis kan en GM i frasen, t.ex. en nominalisering, packas upp så att nominaliseringen blir en process och processkärna i en sats (*hästarnas gnäggande* → *hästarna gnäggade*). Uppackning används av flera som ett av flera kriterier på vad som är en GM (Byrnes 2009, Derewianka 1995, 2003).

Uppackning kan ske i flera steg (Derewianka 1995:6:184f., Ravelli 1988:140f.). Ravellis respektive Derewiankas exempel på fenomenet återges i exempel 3:3–3:5:

EXEMPEL 3:3–3:5

3:3 Their feeling of security (*metaforisk*) → Their secure feeling (*metaforisk*) → They feel secure (*kongruent*) (Ravelli 1988:141)

3:4 The Cultural revolution was meant to be a time of **modernisation** → when things were being **modernised** → when things were becoming more **modern** (Derewianka 1995:6:184)

¹⁰ Termen *nominalfras* används i avhandlingen och inte den i SFL sedvanliga *nominalgrupp*.

3:5 The **recommended daily intake** is about 200 grams → It is recommended that the daily **intake** be about 200 grams → It is recommended that the **intake** each day be about 200 grams → It is recommended that you should **take** about 200 grams each day (Derewianka 1995:6:184).

Ravelli och Derewianka har givit förslag till mellanliggande former mellan en GM och den kongruenta versionen, återgivna i exempel 3:3–3:5. Även Halliday & Matthiessen (1999:229f.) diskuterar mellanliggande steg mellan inkongruenta och kongruenta uttryck.

Närhet (eng. ”agnation”) avser i SFL relationen mellan strukturer som är systematiskt relaterade till varandra, t.ex. en nominalisering och ett adjektiv som delar stam. Ett exempel är relationen mellan orden i fetstil i exempel 3:3: *secure* (predikativt adjektiv), *secure* (attributivt adjektiv) och *security* (substantiv som rektion). Som Nordrum (2007:22) påpekar, är begreppet närhet användbart för att definiera GM. Med termen understryks att det finns flera realiseringar av ett semantiskt innehåll utan att den ena är en transformation av den andra. Därtill kan termen förklara relationen mellan en kongruent och en inkongruent form, trots att de inte har helt identisk betydelse.

3.2.3 Grammatisk metafor som dubbel betydelse i jämförelse med lexikal metafor

En likhet mellan GM och lexikal metafor är att båda för med sig något av den icke-metaforiska betydelsen till det metaforiska uttrycket. Halliday & Matthiessen (1999) respektive Taverniers (2006) påpekar också att både lexikal och grammatisk metaforik innebär att språket tillhandahåller två realiseringar av en och samma betydelse. Exempel 3:6 nedan är en icke-metaforisk användning av *läsa* samt en lexikal metafor av *sluka*; exempel 3:7 är en icke-metaforisk användning av *gnägga* samt en GM baserad på samma verb.

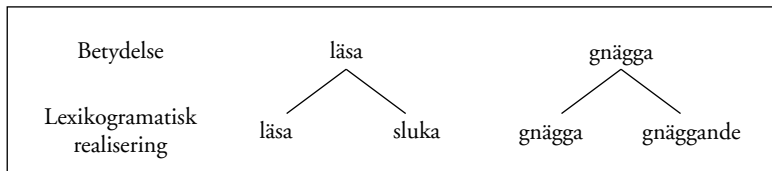
EXEMPEL 3:6–3:7

3:6 Som barn började jag tidigt *läsa* mycket böcker.
Som barn började jag tidigt *sluka* böcker. (Språkbanken)

3:7 Hästarna *gnäggade* så det ekade över nejden.
Hästarnas *gnäggande* ekade över nejden.

Lexikal och grammatisk metafor innebär, sett ur semantiskt perspektiv, variation i hur en betydelse uttrycks (Halliday 1994:342). Figur 3:5 illustrerar, efter Taverniers (2006, jfr även Magnusson 2010), hur både lexikal och grammatisk metafor har en parallell icke-metaforisk realisering. De lexikogrammatiska

realiseringarna *läsa* och *sluka* kan båda avse betydelsen *läsa*, på samma sätt som *gnägga* och *gnäggande* båda kan avse betydelsen *gnägga*.



FIGUR 3:5. *Lexikal och grammatisk metafor från semantiken (efter Taverniers 2006)*

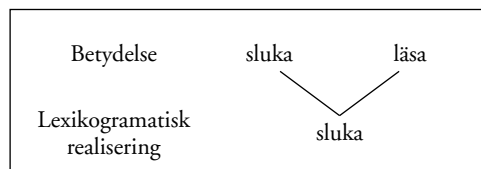
Påpekas ska dock att figuren förenklar GM eftersom den inte tar hänsyn till att både en lexikal metafor och en GM som konstaterats har ett slags dubbelbetydelse.

Lexikal metafor, föreslår Taverniers, kan också betraktas från den lexikogrammatiska sidan som en realisering med flera betydelser. I exempel 3:8 nedan används *sluka* först icke-metaforiskt och sedan metaforiskt.

EXEMPEL 3:8

3:8 Strindberg själv verkar med hygglig aptit **sluka** både klassisk husmanskost, fågel samt förstås kräftor, hummer och ostron. (Språkbanken)
 Som barn började jag tidigt **sluka** böcker. (Språkbanken)

Efter Taverniers (ibid.) kan perspektivet illustreras som i figur 3:6.



FIGUR 3:6. *Lexikal metafor från lexikogrammatiken.*

En likhet mellan lexikal och grammatisk metafor är sammanfattningsvis att båda har en dubbel betydelse, men en olikhet är att en GM avser en grammatisk skillnad mellan två realiseringar. Tilläggas ska att en lexikal metafor ofta medför grammatiska förändringar (Halliday & Matthiessen 1999:276) och att

lexikal metafor och grammatisk metafor därför kan förekomma tillsammans. Jag återkommer till detta i kapitel 9.

3.3 Typologi över grammatisk metafor

Potentiellt finns det fler möjliga korskopplingar mellan strata än det finns kongruenta varianter, då de sistnämnda ju begränsas till en ordklass per semantisk entitet. Språket utnyttjar dock inte alla teoretiskt möjliga korskopplingar. Metaforiseringen i engelska följer enligt Halliday (1998:211) schemat representerat i figur 3:8.

relator → omständighet → process → egenskap → ting

FIGUR 3:7. *Metaforisering mot tingbetydelse*

Enligt schemat kan alla semantiska entiteter konstrueras som om de vore ting; relatorer, omständigheter och processer kan konstrueras som om de vore egenskaper osv. Däremot är det ovanligare att ting konstrueras som om de vore egenskaper eller processer, dvs. på skalan i figur 3:8 är bara en rörelse åt höger möjlig.

Halliday (1998) identifierar för engelskan de typer av GM som återges i tabell 3:1. Tabellen läses så att den semantiska typen anges i kolumnerna längst till vänster, först den kongruenta och sedan den metaforiska formen. I kolumnen med rubriken ”ordklasskifte” anges den lexikogrammatiska förändringen vid den aktuella GM-typen. Den sista kolumnen innehåller exempel på den kongruenta och metaforiska formen.

En GM definieras i avhandlingen som fall där en betydelse realiseras med en annan lexikogrammatisk enhet än den typiska. Den lexikogrammatiska entiteten är i majoriteten av fallen en ordklass (för undantag, se kapitel 9). Den typiska, kongruenta realiseringen mellan semantik och lexikogrammatik är den som återges i figur 3:3. *Sjungande* är ett exempel på en GM därför att det är ett substantiv som realiserar en semantisk ’process’, att sjunga. Utgångspunkten för klassificeringen av GM i avhandlingen är den typologi som återges i tabell 3:1. Även numreringen av GM följer tabell 3:1. Klassificeringen utgår från betydelsen hos ett lexem och huruvida det kan omformuleras som en kongruent form utifrån SFL-modellen.

TABELL 3.1. Olika typer av ideationell grammatisk metafor. Efer Halliday (1998)

	kongruent	semantisk typ	metaforisk	ordklasskifte	exempel
1.	egenskap		entitet	adj. → subst.	<i>unstable – instability</i>
2i.	process	processtyp	entitet	verb → subst.	<i>transform – transformation</i>
2ii.	aspekt		fasalt verb (adverb)	→ noun	<i>going to/try – prospect/attempt</i>
2iii.	modalitet		modalt verb (adverb)	→ noun	<i>can, could – possibility; potential</i>
3.	omständighet		entitet	prep. → subst.	<i>with – accompaniment</i>
4.	relator		entitet	konjunkt. → subst	<i>so – cause, proof; if – conditions</i>
5i.	process	process	egenskap	verb → adj.	<i>[poverty] is increasing – increasing [poverty]</i>
5ii.	aspekt eller fas		temporalt/fasalt verb	→ adj.	<i>begin – initial</i>
5iii.	modalitet		modalt verb	→ adjektiv	<i>[always] will – constant</i>
6i.	omständighet	sätt	egenskap	adverb → adjektiv	<i>[acted] brilliantly – brilliant [acting]</i>
6ii.	tid, rum m.fl		egenskap	prepositionsfras → adjektiv	<i>[argued] for a long time – lengthy [argument]</i>
6iii.	tid, rum m.fl		(<i>class</i>)	prepositionsfras → förled i NP	<i>[cracks] on the surface – surface [cracks]</i>
7.	relator		egenskap	konjunktion → adj.	<i>before – previous</i>
8.	omständighet		process	<i>be/for + preposition</i> → verb	<i>be about – concern; be instead of – replace</i>
9.	relator		process	konjunktion → verb	<i>and – complement; then – follow; so – lead to</i>
10.	relator		omständighet	konj. → preposition(-sfras)	<i>when – in times of; so – as a result</i>
11.	0		entity	0 → substantiv	<i>[x] – the fact of [x]</i>
12.	0		process	0 → verb	<i>[x] – [x] occurs</i>
13.	entitet		bestämning (till subst.)	subst. → [varierande]	<i>engine [fails] – engine [failure]; glass [fractures] – [fracture] of glass</i>

I kapitel 5 beskrivs de typer av GM och de avgränsningsprinciper som tillämpats i denna undersökning.

I sammanhanget ska nämnas att ett framträdande drag hos GM är att GM tenderar att förekomma i kluster, dvs. en GM ger ofta upphov till flera (Ravelli 1988:141). Följande är ett exempel på fenomenet:

EXEMPEL 3:9

3:9 Enligt 873 § 1 st. BGB genomförs ägarövergången genom samförstånd om denna, s.k. *Auflassung*, mellan den hittillsvarande fastighetsägaren och den nye ägaren, och genom att övergången skrivs in (Ek, *Fastighetsrätt i Tyskland*).

Ägarövergång och *övergången* är exempel på nominalisering av processtyper (GM2i i tabell 3:1). Men även *mellan den hittillsvarande fastighetsägaren och den nye ägaren* kan klassificeras som GM, då de inte, som i en kongruent version, konstruerats som subjekt utan ingår i ett prepositionsattribut till *samförstånd*. Inom denna bestämning finns därtill ytterligare en GM, dvs. *hittillsvarande*, process som adjektiv, GM5i. En GM ger alltså på detta sätt ofta upphov till flera GM.

3.3.1 Typologiskt perspektiv på grammatisk metafor

Möjligheten att bilda GM tycks skilja sig mellan språk och det tycks även variera vilka typer av GM som är vanliga. När det gäller GM i svensk text i ett kontrastivt perspektiv finns det bara en undersökning, Nordrum (2007), som behandlar översättningar av populärvetenskap från engelska till svenska och norska. Nordrum konstaterar att ca 80 % av originalens GM (som begränsas till nominaliseringar) översätts med GM eller annat substantiv medan ca 20 % packas upp. I de engelska texterna konstateras också tydligare textuella funktioner för GM (textuella funktioner tas upp i 3.7.7–3.7.8). Karlsson (2005, 2010) diskuterar GM utifrån svenskspråkigt material, men perspektivet är inte kontrastivt.

Teich (2003:13f.) beskriver i sin tur varierande möjligheter hos engelskan och tyskan när det gäller vilka semantiska roller (i termer av t.ex. upplevare, agent och instrument) syntaktiska led kan ta. Engelskan är enligt Teich mer tillåtande än tyskan, exempelvis:

EXEMPEL 3:10

3:10 This hotel forbids dogs.

*Dieses Hotel verbietet Hunde.

In diesem Hotel sind Hunde verboten (ur Teich 2003:14).

Den engelska konstruktionen där en rumsbetydelse är subjekt är enligt Teich inte möjlig på tyska, där rumsbetydelsen i stället måste realiseras som adverbial. Teich drar slutsatsen att förhållandet mellan semantik och lexikogrammatik är yttligare i tyskan än i engelskan. Sådana skillnader påverkar möjligheterna till inkongruens. I avhandlingen är frågan särskilt relevant i förhållande till kapitel 9 där processmetaforer behandlas.

3.4 Lösa konturer hos grammatisk metafor

Definitionen av GM är en omdiskuterad fråga och det varierar mellan forskare vad man inbegriper i fenomenet. Derewianka relaterar detta till en motvillighet bland SFL-forskare att fastställa absoluta kriterier för språkliga fenomen: "systemicists are generally loath to impose firm boundaries on such a complex phenomenon as language" (1995, 8:2). På liknande sätt konstaterar Halliday att det inte finns någon skarp gräns mellan kongruens och metaforik och att detta gäller generellt för språkliga fenomen: "there are rarely any sharp lines in language, since it is an evolved system and not a designed one" (1994:xix).

Ofta omnämns GM:s graduella natur. Som en illustration återges Halliday & Matthiessens (1999:257) exempel på uppäckning, från en högst metaforisk realisering till en uppäckning som, tänker sig författarna, skulle kunna riktas till ett litet barn:

1. The truest confirmation of the accuracy of our knowledge is the effectiveness of our actions.
2. The fact that our knowledge is accurate is best confirmed by the fact that our actions are effective.
3. What proves that we know things accurately is the fact that we can act effectively.
4. The best way of telling that we know what's happening is to see that what we do is working.
5. You know you've got the right idea because you can do something and it works. Like watering plants: you water them, and they grow.
6. Look – wasn't it good that we watered that philodendron? See how well it's growing!

Exemplen visar hur något kan uttryckas mer eller mindre metaforiskt, och samtidigt mer eller mindre tekniskt, skriftspråkligt och distanserat. Skillnaderna är såväl ideationella som interpersonella. En GM kan packas upp på flera sätt, och det är inte alltid möjligt att fastslå ett som skulle vara det enda möjliga (Halliday & Matthiessen 1999:257; 291; Halliday 1994:xix). Halliday & Matthiessen kallar en uppäckad form sannolik (eng. "plausible") i förhållande till den metaforiska formen (1999:286).

3.4.1 Grammatisk metafor kontra avledning

Även om det varierar något hur man avgränsar GM i förhållande till angränsande fenomen tycks alla vara överens om skillnaden mellan GM och icke-metaforisk avledning, en skillnad som aktualiseras eftersom GM ofta involverar avledningsmorfologi. Vid GM realiseras en betydelse på ett annat sätt än det prototypiska, och det lexikogrammatiska uttrycket avser då en annan betydelse än den som är kongruent för ordklassen. En icke-metaforisk avledning är däremot en avledning som avser den kongruenta betydelsen för den ordklass som avledningen tillhör, t.ex. *vattenspridare*, ett substantiv som realiserar ett semantiskt 'ting'. *Vattenspridare* kan inte "packas upp" (jfr 3.2.2), vilket däremot är möjligt med exempelvis det deverbala *spridning* i följande exempel:

EXEMPEL 3:11–3:12

3:11 Det var torrt och branden fick en snabb **spridning** → Branden **spreds** snabbt.

3:12 De har köpt en ny **vattenspridare**. (En sak som sprider vatten.)

En sak som sprider vatten i exempel 3:12, är inte en uppackning till en högre språklig nivå (jfr Derewianka 2003:189).

Gränsen mellan avledning och GM är enligt Halliday & Matthiessen vag:

... there is no sharp line between deriving a thing from a process, as 'one who makes', 'that which is made' and construing a process as a thing 'making, creation'; with 'action of making, act of making' somewhere in between (1999:243).

Vissa ord är metaforiska eller icke-metaforiska beroende på kontexten – en av de aspekter som kan göra GM svåravgränsat, vilket diskuteras utförligare i kapitel 5. Följande exempel ur SAG (2:32) exemplifierar variation i betydelse beroende på kontext. SAG diskuterar i sammanhanget hur en betydelseförskjutning ibland gör att en nominalisering inte bara betecknar en process eller ett tillstånd utan "en av processens eller tillståndets aktanter". Nedan följer exempel ur SAG på ord som i en kontext är en GM och i en annan inte. *Ledning* och *grönska* är en GM i den andra exempelmeningen av respektive par nedan.

EXEMPEL 3:13–3:14

3:13 Företagets **ledning** [= de som leder företaget] består av tre kvinnor och en man.
Jfr: Nuvarande vd:s **ledning** av företaget [= hur vd:n leder företaget] har rönt kritik från mindre aktieägare.

3:14 Sven gick in i **grönskan** [= bland växter (som var gröna)]. Jfr: Trädens **grönska** har djupnat [= Träden är djupare gröna].

Därutöver finns ord som från början bildats som GM men som inte längre kan packas upp (jfr *hjärtattack*).

Dylika skillnader i betydelse är dock ibland oklara. I Lomans (1964) undersökning av språkbrukares uppfattning av betydelse hos vissa verbalsubstantiv, som gjordes utanför SFL:s ram, framkom att det fanns olika bedömningar av vissa ords betydelse, t.ex. *betalning* i kontexter som ”hur har vi det med betalningen” och ”göra något för/mot betalning” (1964:161). Informanterna var oeniga huruvida *betalning* avsåg pengar eller handlingen att betala (dvs. konkret eller aktionell betydelse i Lomans terminologi, vilket i just detta fall motsvarar avledning kontra GM), alternativt ansåg att det inte gick att avgöra vilken av betydelserna som avsågs. Denna iakttagelse gäller i hög grad för GM, där det ibland inte med säkerhet kan fastslås om något har en metaforisk eller icke-metaforisk betydelse.

3.5 Den ideationella lexikogrammatiken: transitiv och ergativ analys

Genom den ideationella metafunktionen antas språket omfatta en ”teori om mänsklig erfarenhet” (Halliday & Matthiessen 2004:29), dvs. språket delar in ting och händelser på meningsfulla sätt t.ex. genom att upprätta taxonomier mellan ting eller avgränsa händelser mot varandra. Ett av de mest grundläggande sätten som detta sker på är genom kategoriseringen av erfarenhet i figurer (Halliday & Matthiessen 2004:170; jfr figur 3:3). Världen är ett sorterat flöde av händelser och skeenden (”goings-on”). Med hjälp av språket struktureras emellertid dessa flöden till något hanterligt och begripligt som det är möjligt att tala om, beskriva, definiera och kvantifiera. Centralt för detta är två lexikogrammatiska system, som jag båda använder i analysen och därför presenterar här: systemen för transitivitet (3.5.1) och ergativitet (3.5.2).

3.5.1 Transitivitetssystemet: processer och deltagare

Genom transitivitetssystemet struktureras världen i processer. Processerna utgörs av en *processkärna* och de *deltagare* som är delaktiga i processen; därutöver kan finnas *omständigheter* som avser t.ex. tid, kausalitet, sätt eller plats.

Ideationellt kategoriseras processerna i sex *processtyper*. Processtyperna har semantiska särdrag i förhållande till varandra och konstrueras lexikogrammatiskt på varierande sätt. De har också varsin uppsättning deltagare. *Materiella* processer avser händelser och handlingar som *göra, springa, måla*. Deltagarna är Aktör, den som handlar i satsen, samt ett eventuellt Mål, den entitet händelsen sträcker sig till, t.ex.:

SCHEMA 3:1. *Deltagare i en materiell process*

Jag	målar	huset
Aktör	Process ^a	Mål

^a I scheman använder jag *process* i stället för *processkärna*, av utrymmesskäl.

Aktören är förstadedeltagare och Mål är andradeltagare i processen. Deltagarna i övriga processer kan också kallas första- och andradeltagare.

I materiella processer kan också deltagaren Utsträckning förekomma, som ofta har syntaktiska likheter med deltagaren Mål, men till skillnad mot Mål inte påverkas av processen. Exempel är *följa vägen, ta ett bad* (Halliday & Matthiessen 2004:192).

Materiella processer avser yttre händelser i kontrast mot inre, som känslor och tänkande. Dessa är *mentala* och har alltid en förstadedeltagare i form av Upplevare, som prototypiskt är mänsklig, och avser den som känner, uppfattar eller tänker. Processens andra, icke-obligatoriska deltagare är Fenomen, det som känns eller uppfattas. Mentala processer kan konstrueras på två sätt, så att antingen Upplevaren eller Fenomenet är subjekt:

SCHEMA 3:2. *Deltagare i en mental process*

De unga	gillar	de nya produkterna
Upplevare	Process	Fenomen

De nya produkterna	tilltalar	de unga
Fenomen	Process	Upplevare

Den mentala processen kan ofta anföras av en annan sats.

Relationella processer upprättar relationer mellan entiteter, som varande eller ägande. De relationella processerna är har två varianter. De *identifierande* processerna identifierar en Utpekad och tilldelar den ett Värde:

SCHEMA 3:3. *Deltagare i en identifierande relationell process*

Connemaran	är	en irländsk ponnyras
Utpekad	Process	Värde

De *attributiva* processerna beskriver egenskaper hos en Bärare med ett Attribut:

SCHEMA 3:4. *Deltagare i en attributiv relationell process*

Connemaran	är	godlynt, djärv och intelligent (Wikipedia)
Bärare	Process	Attribut

Materiella, mentala och relationella processer är de vanligaste processtyperna. De mer perifera är *verbala* och *existentiella* processer samt *beteendeprocesser*. De verbala kännetecknas av verb som *säga*, *anklaga*, *berätta* och deltagarna Talare och Utsaga. Liksom de mentala processerna kan de verbala anföras:

SCHEMA 3:5. *Deltagare i en verbal process*

Han	berättade	vad som hade hänt
Talare	Process	Utsaga

De existentiella processerna är en liten grupp som avser att något finns, den Existerande. Det obligatoriska *det* i processen har ingen ideationell utan bara en textuell funktion:

SCHEMA 3:6. *Deltagare i en existentiell process*

Det	finns	Connemarahästar	i hela Europa
	Process	Existerande	Omständighet

Den sista processtypen är beteendeprocesserna som har drag både av mentala och materiella processer eftersom de å ena sidan typiskt har en mänsklig förstadeltagare och å den andra avser ett yttre beteende, ofta uttryck för eller orsakat av en mental process. Exempel på verb är *stirra*, *skratta*, *tjata*. Den engelska termen på deltagaren är *Behaviour*.

I avhandlingens analyser har jag använt två modeller för analys av satser, dels den transitiva, dels den *ergativa*, vilken kortfattat beskrivs nedan.

3.5.2 Ergativitetssystemet

Inom transitivitetssystemet har alla processtyper särskilda deltagare och grammatiska kännetecken som särskiljer dem gentemot varandra. Det är dock också möjligt att analysera alla språkets processer enligt ett och samma generella mönster, vilket görs i den ergativa analysen. I stället för det stora antal deltagare som ryms i den transitiva modellens olika processtyper, urskiljs i den ergativa modellen två huvudsakliga deltagarfunktioner, Medium och Agent (fler, mindre centrala deltagare återfinns i tabell 3:10). Agenten är den som satt igång eller orsakat processen, medan Medium är den som processen ”sker genom” och den obligatoriska deltagaren (Halliday & Matthiessen 2004:289). Jämför följande meningar:

SCHEMA 3:7. *Transitiva och ergativa deltagare i en materiell process*

Båten	seglar		
Aktör/Medium	Process		
Jag	seglar	båten	
Aktör/Agent	Process	Mål/Medium	

Enligt den transitiva modellen är båda processerna i schema 3:7 materiella, med Aktör + Process i den första processen och Aktör + Process + Mål i den andra processen. I den ergativa modellen är *båten* Medium i båda meningarna, den nödvändiga deltagare som processen sker genom. I den andra meningen tillkommer *jag* som är Agent och den som startar eller orsakar seglandet.

Noteras ska att två satser inte behöver ”dela” samma verb för att deltagarna ska kunna analyseras ergativt.

Kausalitet kan också konstrueras analytiskt i kausativa konstruktioner: ”Jag får grönsakerna att koka”. Ergativt omfattar processen samma funktioner som ”Jag kokar grönsakerna”: Agent och Medium. Analyseras processen transitivt tillkommer en funktion utöver Aktör och Mål, nämligen Initiator, som normalt inte förekommer i icke-analytiska konstruktioner.

SCHEMA 3:8. *Deltagare i kausativa konstruktioner*

	Jag	får	grönsakerna	att koka
Transitiv analys	Initiator	Process	Aktör	
Ergativ analys	Agent	Process	Medium	

De ergativa deltagarna är desamma för alla processtyper. I en mental process är Upplevaren Medium. Fenomenet är Agent i mentala processer konstruerade

enligt mönstret *Det tilltalar mig* (eng. *please*), där Fenomenet orsakar en känsla i Upplevaren. I processer av typen *Jag gillar dig* (eng. *like*) är Fenomenet Räckvidd, som alltså utgör ytterligare en ergativ deltagare (jfr schema 3:10 för ergativa deltagare.)

Materiella och mentala processer analyserade transitivt och ergativt återges i schema 3:9. Rollen i den transitiva analysen står före rollen i den ergativa analysen.

SCHEMA 3:9. *Materiella och mentala processer analyserade transitivt och ergativt (efter Halliday & Matthiessen 2004:289)*

Jag	skär	grönsaker
Aktör/Agent	Process	Mål/Medium
Grönsakerna	kokar	
Aktör/Medium		
Jag	kokar	grönsakerna
Aktör/Agent		Mål/Medium
Ett sommar-OS	tilltalar	allt fler
Fenomen/Agent		Upplevare/Medium
Att fler	gillar	ett sommar-OS
Upplevare/Medium		Fenomen/Agent

I schema 3:10 ges de motsvarigheter mellan ergativa och transitiva funktioner som aktualiseras i undersökningen.

SCHEMA 3:10. *Transitiva och ergativa funktioner (efter Halliday & Matthiessen 2004:291)*

	Materiell	Mental	Relationell: attributiv	Relationell: Identifierande	Verbal	Existentiell
Agent	Aktör ("effective") ^a	Fenomen (<i>tilltala</i>)			Talare ("effective") ^a	
Medium	Mål ("middle") ^a	Upplevare	Bärare	Utpekad	Talare ("middle") ^a	Existerande
Räckvidd	Utsträckning	Fenomen (<i>gilla</i>)	Attribut	Värde	Utsaga	

^a En sats utan agens kallar Halliday & Matthiessen (2004:297) "middle" och en sats med agens "effective" eller "passive". Exempel på sats utan agens är "glaset gick sönder". En sats med agens är "jag krossade glaset" ("effective") eller "glaset krossades" ("passive").

Vilken ergativ roll en entitet har beror sammanfattningsvis på påverkansförhållandena i satsen. Vilken transitiv deltagarroll ett element har är, i sin tur, avhängigt verbet, så att verbet *kasta* oundvikligen inbegriper Aktör och *se* en Upplevare.

I en SFL-baserad analys är verbet alltså centralt för vilka funktioner en entitet har. Egenskaper hos entiteten själv, t.ex. animathet, har ingen betydelse i en ergativ analys för vad som kan vara Agent eller Medium. I den transitiva analysen är sådana egenskaper hos en entitet av underordnad betydelse i flera processtyper (jfr vidare kapitel 9). I SAG återfinns en analys av satsens semantiska kategorier som i stället för verbet utgår från egenskaper hos deltagaren. Semantiska roller avgörs utifrån t.ex. grad av aktivitet, intention, mänsklighet och animathet (4:65), t.ex. för de vanliga rollerna Agens, Upplevare, Orsak och Föremål. Agens orsakar avsiktligt aktionen och är normalt animat. Rollen Orsak är oavsiktligt upphov till en aktion, eftersom den är inanimat (*Brevet förstörde dagen för honom*). I SAG kan alltså ett verb ta olika roller beroende på egenskaper hos subjektet. I SFL skulle subjektet vid ett verb som *segla* vara Medium eller Agent beroende på om satsen uttrycker agens eller inte. Samma verb tar i SAG:s modell agens eller föremål som subjekt, beroende på om referenten är animat eller inte.

Beskrivningen av det transitiva och ergativa systemet är en exkurs motiverad av att begreppsapparaten används i undersökningen. Med denna är det möjligt att övergå till teorikapitlets sista del om GM, de förändringar som GM kan orsaka och som tillsammans kan skapa en alternativ bild av världen.

3.6 Grammatisk metafor och förändrad världsbild

SFL upprättar en tät relation mellan språk och tänkande. Halliday & Matthiessen (1999:602) motsätter sig att vi skulle ha pre-språkliga uppsättningar av idéer, begrepp och sammanhang som vi sedan klär i språk, utan argumenterar för att dessa skapas med språket. Ett språks grammatik antas vara en teori om världen genom att den skapar strukturer i form av kategorier och relationer i en annars osorterad tillvaro: "...the grammar, in a stratified system, sets up categories and relationships which have the effect of transforming experience into meaning" (Halliday 1998:190). Ett exempel på denna språkliga strukturering är transitivitetssystemet, som antas strukturera vår uppfattning om världen i processer med deltagare (se 3.5).

Till konsekvenserna av GM-bruk hör att den språkliga representationen av världen byggs på ett annat sätt än med kongruenta former, vilket är en väsentlig del i GM:s förhållande till språkutveckling. Detta är också bakgrunden till

SFL:s koppling mellan kongruens och en vardaglig (eng. "commonsense") världsuppfattning å ena sidan och inkongruens och "icke-var dagliga" (eng. "un-commonsense") representationer av världen å den andra, t.ex. specialiserad, vetenskaplig kunskap.

What I have called the "scientific metaphor" is not just the construal of experience – it is a reconstrual, by which the categories of common sense are challenged and realigned. I do not mean by that simply that science is not just common sense, and often runs directly counter to it; I mean that the grammar of science constructs a very different world view from that of every day speech. As I tried to show earlier, grammatical metaphor is a steady drift towards **things**. (Halliday 2004:128f.)

Kongruens, respektive inkongruens, och kopplingen till en vardaglig respektive icke-var daglig världsbild är en viktig komponent i dikotomin vardags-/skolspråk (Halliday 1990:46; jfr 3.9) och för den roll SFL spelat i pedagogiska sammanhang (jfr Axelsson & Magnusson, kommande). Här fäster man vikt vid den genreexpansion som elevers språkbruk genomgår under skoltiden som en parallell språk- och kunskapsutveckling, i vilken nytt språkbruk och nya genrer innebär nya sätt att tänka på ett fenomen.

Kopplingen mellan kongruens/inkongruens och olika världsbilder exemplifieras här med utdrag ur två läromedelstexter, båda om franska revolutionen (GM i fetstil).

EXEMPEL 3:15–3:16

3:15 Ludvig XVI hade blivit kung 1774. Han skulle styra en av världens stormakter. Men han var inte särskilt intresserad av politik. När han fick chansen smet han ut på jakt. Han var gift med Marie Antoinette från Österrike. Hon var ännu mindre intresserad av politik. Däremot intresserade hon sig mycket för smycken, vackra kläder och dyrbara nöjen. Nej, kungaparet kunde inget göra åt krisen i Frankrike. (Nilsson, Olofsson & Uppström 2003:43f.)

Den ekonomiska krisen

3:16 Bakom den vackra fasaden var Frankrike vid 1700-talets mitt ett land i kris. De långa **krigen** och framför allt **hjälp**en till de nordamerikanska kolonisterna i **kriget** mot Storbritannien hade ökat stadsskulden oerhört. Det franska näringslivet led också av **konkurrens**en från Storbritannien. **Massarbetslöshet** drabbade de franska textilstäderna. När **skördarna** slog fel i slutet av 1780-talet blev katastrofen ett faktum. Tusentals arbetslösa drog fram på vägarna. **Missväxt** förde med sig att priset på bröd steg kraftigt. (Almgren, Bergström & Löwgren 2004:151)

Den huvudsakligen kongruenta första texten presenterar ett annat sätt att se på upptakten till franska revolutionen än den andra, där abstraktioner och nominaliserade processer och egenskaper är subjekt och samverkande orsaker till händelserna 1789, i stället för enskilda individer och deras egenskaper som

i det första utdraget. GM bidrar därigenom till det andra exemplets alternativa sätt att beskriva förloppet.

Läromedelsexemplen illustrerar också drag som i SFL hänförs till skriftspråk-
lighet. Det sista exemplets utbyggda nominalfraser exemplifierar den komplex-
itet i frasen som enligt Halliday (2002a) är typisk för skrift i motsats till tal. De
utbyggda fraserna i skrift går hand i hand med enkel satsstruktur (ibid.) medan
tal i stället karaktäriseras av korta, enkla fraser men komplex satsstruktur.
Nominala och adverbiala bisatser är enligt Halliday utmärkande för tal medan
relativa bisatser, som hör till nominalfrasen, är typiska för skrift. GM hänger
ihop med skillnaden i fras- och satsstruktur mellan tal och skrift genom att bi-
dra till nominal stil och frasmässig komplexitet (se vidare 3.7).

Den alternativa representationen skapas genom en rad sammantagna för-
ändringar som kan uppstå vid GM (jfr Yongsheng 2008:305). Dessa föränd-
ringar behandlas i följande avsnitt.

3.7 Potentiella förändringar vid grammatisk metafor

GM har flera potentiella funktioner och kan orsaka förändringar på olika
språkliga nivåer. Beskrivningen nedan av potentiella förändringar vid GM föl-
jer språkliga nivåer, dvs. förändringar inom frasen, inom satsen och mellan sat-
ser. I verkligheten samverkar dock förändringarna, så att en frasförändring
också innebär en förändring i satsen och ibland också utanför satsen.

3.7.1 Förändring i frasen: täthet

GM möjliggör ofta att betydelse uttrycks mer komprimerat än i den kongru-
enta realiseringen, i och med den nivåväxling som GM vanligen medför. I föl-
jande nominalisering ryms information i en prepositionsfras (*färdighetsträning*)
som i en kongruent form skulle finnas i en bisats.

EXEMPEL 3:17

3:17 På den ena skolan fokuserar man på *färdighetsträning*.

Kongruent:

På den ena skolan fokuserar man på att elever ska *träna färdigheter*.

Logiska betydelser, som kongruent realiseras som konjunktioner och subjunk-
tioner och finns mellan satser, flyttas samtidigt in i satsen i form av verb, sub-
stantiv eller ett attribut i frasen. I exemplet är *färdighetsträning* rektion i frasen,

och det saknas sambandsbetydelse som måste skrivas ut i den kongruenta formen. Jag har valt en narrativ bisats i den kongruenta versionen (*att elever ska träna*), men en interrogativ bisats vore lika möjlig (*hur elever ska träna*).

Både vid nominalisering och adjektivisering av processbetydelser förs betydelse från verbala till nominala led. Betydelse som annars skulle spridas över verb och adverb kan därmed i stället organiseras i nominalfrasen.

De grammatiska metaforer som innebär nominalisering får särskilt stora konsekvenser i satsen, eftersom de medför att nominalfrasen kan utnyttjas för andra betydelser än 'ting' och därmed ges alla nominalfrasens attribut (jfr Halliday 2004:124). De kan därigenom kvantifieras, klassificeras och beskrivas som ett ordinärt substantiv och ingå i taxonomier, som är en central resurs för vetenskapliga teoribyggen (Halliday 1998:201).

3.7.2 Förändring i satsen: förlust av betydelse och förändrad agens

Ovan (se 3.2.3) konstaterades att GM innebär ett slags dubbel betydelse i förhållande till den kongruenta versionen. GM kan också medföra bortfall av betydelse (vilket är en aspekt på täthet som togs upp i 3.7.1). Betydelsebortfall är en orsak till att en GM ofta är tvetydig. Det är också en effekt av att information blir redundant inom en gemenskap och därför kan uteslutas för effektivare text för den insatte.

3.7.2.1 Bortfall av deltagare

Ett sätt på vilket GM kan leda till betydelseförlust är om deltagare faller bort. GM möjliggör vid behov att deltagare döljs om man inte vill avslöja upphovet till en händelse men bortfallet kan också vara en mer eller mindre automatisk konsekvens av GM eller följderna av att något antas som självklart inom en gemenskap och all betydelse därför inte behöver skrivas ut. Förlust av betydelser som samband och deltagare kan vara en bidragande orsak till att inkongruens skulle komma efter kongruens i barnspråksutveckling – man måste sannolikt först ha förstått sambanden innan man använder och förstår språkbruk där logiska samband och deltagare reduceras. I exemplet nedan medför den grammatiska metaforen *uppslutning* att de deltagare som sluter upp inte behöver skrivas ut:

EXEMPEL 3:18

3:18 På den ena skolan finns en **uppslutning** bakom kraven.

GM gör det genom betydelsebortfall möjligt att konstruera processer utan utskrivnen mänsklig agens, trots att människor egentligen var inblandade i skeendena. Det gäller också mentala och verbala processer som grammatiskt kräver mänskliga deltagare.

Mer komplicerade förhållanden exemplifieras med följande mening:

EXEMPEL 3:19

3:19 Lung cancer **death** rates are clearly associated with increased **smoking** (Halliday & Matthiessen 1999:231).

Det finns flera möjliga kongruenta alternativ till både *death rates* och *increased smoking* och Halliday & Matthiessen (1999:231) föreslår t.ex. ”they die faster/more people die” respektive ”more people smoke/people smoke more/more people smoke more”. Skillnaderna mellan de alternativa kongruenta versionerna är betydande.

3.7.2.2 Förändrad realisering av sambandsbetydelse

Ytterligare en typ av förändrad ideationell betydelse exemplifieras i exempel 3:20.

EXEMPEL 3:20

3:20 Valfrihet inom skolsystemet **leder till** segregation (anp. efter Johnsson 2004)

GM gör via nivåväxling (jfr 3.2.2) att det som kongruent framställs i två satser inkongruent konstrueras som en. Denna inkorporerar sambandsledet mellan den kongruenta versionens två satser, vanligen som verb (t.ex. *gjorde att, orsakade* för kausala samband). Alternativt kan betydelsen i sambandsledet gå om intet i den inkongruenta versionen.

En kongruent version av mening 3:20 består av två meningar som i exempel 3:20b.

EXEMPEL 3:20B

3:20b Skolor segregeras därför att elever och föräldrar får välja skola.

Originalversionens inkongruenta realisering av kausalitet i *leder till* realiseras i förslaget som subjunktion, *därför att*.

Metaforiskt realiserade sambandsbetydelser kan ge upphov till särskilda oklarheter (Halliday & Matthiessen 1999:231), t.ex. vilken typ av kausalitet det är fråga om (följd, orsak).

3.7.2.3 Förändring i agens

Fenomenet GM involverar alltid ordklassbyte för en semantisk kategori, som därmed ofta får en annan syntaktisk funktion än i sin kongruenta form. Exempelvis kan en process som konstrueras som ett particip i attributiv ställning i stället för som verb ingå attributivt i nominalfrasen (*en springande häst*), vilket verbet inte kan (**en springer häst*). En nominaliserad process, egenskap eller omständighet kan ta substantivets alla syntaktiska funktioner, t.ex. Aktör och Mål i materiella processer, och därmed agera och verka mot andra entiteter. Därmed förändras agensförhållandena i satsen, när andra betydelser än i en kongruent version agerar, är föremål för en aktion eller innehar mänskliga roller som Talare eller Upplevare. Följande meningar exemplifierar detta.

EXEMPEL 3:21–3:23

3:21 **Massarbetslöshet** drabbade de franska textilstäderna. (Almgren et al. 2004:151)

3:22 Alla **avtal** som innehåller en förpliktelse att överlåta eller förvärva äganderätt till fast egendom, t.ex. även när fastigheten införlivas i ett företag, kräver att formkravet iakttas. (Ek, Fastighetsrätt i Tyskland)

3:23 För tillfället upplever Tyskland en våg av fastighetsaffärer. (Ek, Fastighetsrätt i Tyskland)

I exempel 3:21 är en egenskap (*arbetslös*) Aktör/Agent (jfr 2.4–2.5) som verkar mot något (*textilstäder*). I exempel 3:22 konstrueras *avtal*, kongruent en verbal process, som något som kan kräva, vilket kongruent reserveras för mänskliga deltagare. I exempel 3:23 är *Tyskland* Upplevare/Medium i en mental sats, en roll som kongruent bara tillfaller animata, i typfallet mänskliga subjekt, och deltagarna som ingår fastighetsaffärer har fallit. Den kongruenta deltagarrollen för (*i*) *Tyskland* är omständighet (t.ex. *För tillfället köper många privatpersoner och företag fastigheter i Tyskland*). Jämför också följande exempel (Halliday & Matthiessen 1999:228):

EXEMPEL 3:24

3:24 Kongruent: the cast acted brilliantly so the audience applauded for a long time
Metaforiskt: the cast's brilliant acting drew lengthy applause from the audience

Den metaforiska realiseringen innebär bl.a. att processerna i den första, kongruenta meningen (*act, applaud*) realiseras som substantiv i den andra meningen med rollerna Aktör (*acting*) respektive Mål (*applause*) (ibid.).

3.7.2.4 Förändring i satsen: satsens tema-remastruktur

I SFL:s analys av satsen inom den textuella metafunktionen räknar man dels med tema och rema, dels med given och ny information. Temat är utgångspunkten för satsen medan Remat är meddelandet, det som utsägs om Temat. Given information antas i texten vara känd och delad medan ny är det som i texten lyfts fram som nytt. Vanligtvis sammanfaller Tema och given information i en engelsk sats (Halliday 1998:203).

Genom det ordklassbyte och därmed den förändrade syntaktiska funktion som GM innebär, får en semantisk entitet ofta en ny position i satsen och därmed kan andra delar av meningen än i den kongruenta formen presenteras som Tema och Rema respektive ny och given information.

Ideationell GM kan, i och med den förändrade satsdelsfunktion som GM medför, därmed påverka betydelse tillhöriga andra metafunktioner, genom att förändra satsens tema-remastruktur och skapa resurser för strukturering av texten (jfr Halliday 2002a:347). Nominaliseringar har särskild potential för detta, eftersom substantiv kan röra sig mellan så många positioner i satsen.

3.7.2.5 Textuell förändring: tema-remaprogression

Den informationsstrukturella förändringen av satsens tema-remastruktur vid GM hänger i vissa fall samman med en förändring i flera satser, i *tema-remaprogression*. Tema-remaprogression innebär att Remat i en sats tas upp som nominalisering i Temat i påföljande sats och där är given information som fungerar som utgångspunkt för meningen. Följande utdrag exemplifierar fenomenet.

EXEMPEL 3:25

3:25 Den betydelsefulla ställning dessa symboler har är på den ena skolan självklar.
En *självklarhet* i deras uppfattningar finns på motsvarande sätt på den andra skolan.
(anp. efter Johnsson 2004)

Denna typ av textuell förändring ingår i GM:s potentiella funktion att bygga resonemang och föra en argumentation framåt. Halliday (1998:201) framhåller funktionen som väsentlig för framväxten av GM i naturvetenskapliga register.

3.7.2.6 Textuell förändring: ideationell grammatisk metafor som textuell grammatisk metafor

GM kan ha en strukturerande funktion i texten utan att referera till ett ideationellt innehåll (se kapitel 6). Uttryck som har en sådan funktion kallar Martin (1992) *textuell metafor*. Denna typ av metafor ingår inte i Hallidays beskrivning av GM.

Textuella metaforer organiserar själva texten och inte verksamheten, det ideationella innehållet (1992:416). De är ett slags ”ersättningsord” som antingen syftar tillbaka på och sammanfattar föregående text eller anteciperar kommande text. I begreppet inkluderar Martin ord som upprättar ”meta-message relation” (t.ex. *reason, example, point, factor*), textreferens (exemplifierat med anaforiska pronomen, t.ex. *this, that*) och ”internal conjunction” (t.ex. *a number of reasons, for example, let me begin by, another example, as a final point, as a result of these factors*).

Textuella metaforer är inte detsamma som metaforer inom den logiska metafunktionen utan element utanför denna som ändå har en uppenbart textbindande eller textstrukturerande funktion. Följande exempel från Martin (1992:416) illustrerar detta (textuella metaforer i fetstil).

I think Governments are necessary for a **number of reasons**. **For example**, they make laws /.../ **Let me begin by pointing out that** the Federal Government fixes up problems that occur in the community. **Another example** is that the State Government looks after schools; **this** prevents vandalism and fighting. /.../ **As a result of these factors**, Governments at several administrative levels are necessary.

De förändringar som redovisats i avsnitt 3.7 inträffar inte nödvändigtvis vid GM. Inkongruens är resultatet av val, och dess funktioner kan men behöver inte utnyttjas.

3.8 Exempeltext

De funktioner GM kan ge i text exemplifieras nedan i ett textutdrag som illustrerar hur bruket kan se ut i vuxet, specialiserat språkbruk. Utdraget är hämtat ur en avhandling i pedagogik om skolval (Johnsson 2004) vars författare gör ett relativt rikligt bruk av GM. (De GM jag diskuterar står i fetstil; meningarna är numrerade av mig.)

EXEMPEL 3:26

Slutsatser

1. Genom en **kontrastering**, och utifrån den vetenskapsfilosofiska **förförståelse** för **människoblivandet** som bildar utgångspunkt för detta **arbete**, kan man förstå det som att de två edukativa miljöerna kommer att utöva en i förhållande till varandra olikartad edukativ **verkan** över de kroppar som konstituerar respektive objekt – och därmed påverka kropparna som potential till konceptuella uttryck på väsentligt olika sätt. 2. De edukativa motsättningarna och den doxa som präglar respektive miljö skiljer sig åt i sådan utsträckning att de utgör mycket olika förutsättningar för människoblivandet. /.../
3. I primusobjektet¹¹ finns exempelvis en doxisk **uppslutning** bakom **krav** på ordning och reda, **egenansvar** och individualism samt ett **fokus** på **färdighetsträning** och **inläring** av **ämneskunskaper**. 4. Den betydelsefulla ställning dessa symboler har, är i primusobjektet självklar. 5. De enstaka kroppar som inte ställer upp bakom detta utgör undantag från en regel och riskerar att bli utdefinierade som avvikare, om de inte genom kretsloppet, med tiden, kommer att införliva deras synsätt. 6. På motsvarande sätt finns i alfaobjektet en **självklarhet** i **uppfattningen** att **utvecklingen** av **intresse** och **begävnin**g är centrala aspekter av skolverksamheten och att **lyhördhet** för andra är betydelsefullt. 7. Utifrån den förståelse som framskrivs av epiobjektens edukativa miljöer är det vidare tydligt att doxa omfattar olika teman och symboler i de olika miljöerna. 8. I primusobjektet finns en indoktrinerande verkan rörande politiska ställningstaganden, i den meningen att doxa tar avstånd från positioner till vänster eller mitten på den politiska skalan. 9. Detta kan inte kännas igen i alfaobjektet, där doxa i stället är mer omfattande när det gäller konceptionen av demokrati och synen på grundskolans funktion. (Johnsson 2004:200ff.)

Utdraget illustrerar väl merparten av de funktioner som tagits upp under 3.7. GM som upphov till täthet exemplifieras med de grammatiska metaforerna i mening 1:

EXEMPEL 3:27–3:28

3:27 den vetenskapsfilosofiska **förförståelse** för människoblivandet som bildar utgångspunkt för detta arbete

3:28 en i förhållande till varandra olikartad edukativ **verkan** över de kroppar som konstituerar respektive objekt

I båda exemplen har en nominalisering flera bestämningar i form av framförställda adjektivattribut och efterställda prepositionsattribut.

Utdraget är också ett gott exempel på deltagarbortfall, vilket är en effekt av både GM och passiv (*den förståelse som framskrivs*). *Doxa* fyller en liknande funktion i texten, i bemärkelsen att det agerar och diskuteras fristående från de

¹¹ ”Alfa-” och ”primusobjekt” avser de skolklasser Johnsson undersöker.

personer som omfattar det (t.ex. *doxa tar avstånd från positioner till vänster eller mitten på den politiska skalan*).

I mening 1 är inte forskaren, dvs. den som kontrasterar, förstår och arbetar, utskriven (GM i fetstil):

EXEMPEL 3:29

3:29 genom en **kontrastering**, och utifrån den vetenskapsfilosofiska **förförståelse** för **människoblivandet** som bildar utgångspunkt för detta arbete

I mening 3–9 är bortfallet av deltagare i det närmaste totalt. I mening 3 och 6, som upprepas nedan, saknas de som agerar och upplever:

EXEMPEL 3:30

3:30 (3) I primusobjektet finns exempelvis en doxisk **uppslutning** bakom **krav** på **ordning** och reda, **egenansvar** och individualism samt ett **fokus** på **färdighets-träning** och **inläring** av **ämneskunskaper**. /.../ (6) På motsvarande sätt finns i alfa-objektet en **självklarhet** i **uppfattningen** att **utvecklingen** av **intresse** och **begåvning** är centrala aspekter av skolverksamheten och att **lyhörighet** för andra är betydelsefullt.

Mentala processer konstrueras som 'ting' som ingår i existentiella och relationella processer. De som *sluter upp, kräver, ansvarar, fokuserar, tränar färdigheter, lär in, uppfattar, intresserar sig* och *är begåvade* och *lyhörda* är inte utskrivna, dvs. de elever och föräldrar som gör skolval. Följden är att relationer upprättas mellan abstraktioner som kan beskrivas och karaktäriseras med nominalfrasens resurser. Med GM kan skapas en värld av "virtuella objekt" utan människor inblandade (Halliday & Matthiessen 1999:275). Därutöver intar processbetydelser satsledsfunktioner som prototypiskt är reserverade för nominala led med ting-betydelse, t.ex. som Bärare i en attributiv relationell process (*utvecklingen av intresse och begåvning är centrala aspekter...*). Klart är att en kongruent version med utskrivna deltagare skulle utgöra en mycket annorlunda framställning av samma verklighet, t.ex.:

EXEMPEL 3:31

3:31 elever och föräldrar kräver att elever själva ska ansvara för studierna och att lärare ska fokusera på att eleverna tränar färdigheter och lär sig stoffet i ämnena.

I mitt förslag till kongruent alternativ är deltagarna utskrivna och meningen är mer syntaktiskt komplex än den inkongruenta versionen, då det verbala verbet *kräva* anför bisatser. I den inkongruenta originalversionen rymms *krav* som rektion i ett prepositionsattribut.

Slutligen för GM-bruket med sig en förändrad tema-remastruktur, t.ex. så att processbetydelser som nominaliseringar kan stå tematiskt (*de edukativa motsättningar som präglar respektive miljö skiljer sig åt...*).

Som framhållits samverkar de potentiella förändringarna vid GM och kan tillsammans utnyttjas i vetenskapliga, specialiserade register. Enligt teorin är detta en orsak till att fenomenet hör till den senare språkutvecklingen hos barn, som är förknippad med litteracitet och utbildning. Empiriska undersökningar av GM i skolspråk och språkutveckling är ämne för nästföljande delar.

3.9 Skolspråk och grammatisk metafor

Eftersom GM i både språkets utveckling och barns språkutveckling associeras med skriftspråkighet och med specialiserade världsbilder (jfr Halliday 2002a, Ravelli 1988) blir register (jfr 3.1) en viktig komponent i utvecklingen av GM. SFL-forskare antar att kongruenta former föregår inkongruenta både i språkets ”fylogenetiska” utveckling och i språkutvecklingen hos individen, den ”ontogenetiska” språkutvecklingen. I den fylogenetiska språkutvecklingen antas framväxten av naturvetenskapliga register ha spelat en central roll för utvecklingen av nominal stil. Här fanns ett behov att packa komplexa satser i komprimerade element i konstruktionen av en vetenskaplig världsbild. GM behövdes bl.a. för att mynta tekniska termer samt skapa stegvisa resonemang (Halliday & Matthiessen 2004:657), genom sådana förändringar som beskrivits i 3.7. Kongruenta former, som uppstått ur den vardagliga erfarenhetsuppfattningen där entiteter motsvarar ting och verb processer, fick enligt Halliday & Matthiessen (2004) konkurrens i alternativa konstruktioner sprungna ur nya behov av t.ex. klassificering och textstrukturering.

3.9.1 Skolspråk i SFL och angränsande fenomen i andra traditioner

Den ofta förekommande dikotomin vardags-/skolspråk i SFL betecknar som redan kommenterats skillnader mellan ett i typfallet vardagligt, interaktionellt, ömsesidigt konstruerat och muntligt språkbruk kontra ett specialiserat, monologiskt och skriftligt (Halliday 1999, Halliday & Martin 1993, Painter 1999, Schleppegrell 2004a). Halliday föreslår att ett barns utveckling av skolspråk i förhållande till vardagsspråk bl.a. inkluderar följande förändringar:

- from interpersonal orientation (language as action) to include experiential orientation (language as understanding),
- from dialogic mode to include monologic mode,
- from the deictic centre ('you-and-me, here, now') outwards to include 'other persons and objects', 'other times', 'other places',
- from entities that are concrete and perceptual to include entities that are institutional or abstract,
- from generalisation to include prediction, reasoning and explanation. (Halliday 1999:80)

Andra termer används utanför SFL för angränsande fenomen, t.ex. "academic language" (Snow 2010), "academic English" (Bailey 2007) och CALP ("Cognitive Academic Language Proficiency", Cummins 1979; jfr 2.2). I svensk språkvetenskap skiljer Teleman (1979:32) på närsspråk och fjärrspråk, som används med familj och nära vänner respektive i offentliga sammanhang. Språkligt utmärks de av motsatser, t.ex. situationsbundet/situationsobundet, dialogiskt/monologiskt, varierande (efter kön, klass m.m.)/standardiserat. För andraspråksutveckling föreslår Viberg (1993) termerna bas och utbyggnad. Bas avser det en modersmålstalare behärskar av språket ungefär vid skolstart, bl.a. uttal, grammatik, ett grundläggande ordförråd samt samtalsstruktur. Utbyggnaden, som barnet ofta huvudsakligen lär sig i skolan, inkluderar läsning och skrivning, textupbyggnad och genremedvetenhet. Omfattande forskning om registervariation har utanför SFL gjorts t.ex. av Biber (1988, 1992, Biber, Conrad & Cortes 2004).

Halliday (1991) har gjort kvantitativa korpusstudier och bl.a. intresserat sig för sannolikhet och grammatik. Det gäller sannolikheten för att strukturer som är relaterade till varandra ska förekomma. Svenska exempel skulle kunna vara sannolikheten för att *det*, *detta* eller *det här* ska användas. Kunskap om sådan sannolikhet är enligt Halliday en del i modersmålskompetens. Frekvens är därtill ett av de viktigaste särskiljande dragen mellan olika register (1991:33). Även om kvantitativa undersökningar alltså är centrala inom SFL är Schleppegrell (2004a:6) kritisk till forskning om akademiskt språkbruk som identifierar drag som är utmärkande för register men underlåter att visa hur dragen är funktionella för det stoff och sociala sammanhang som de uttrycker. SFL-forskare har också närmat sig register genom att studera funktionen hos språkliga drag inom ett register och för det innehåll de realiserar, t.ex. GM.

3.9.2 Empiriska undersökningar av grammatisk metafor och skolspråk

Martin (1993) beskriver substantivens funktion i samhälls- och naturorienterande ämnen, t.ex. för att bilda taxonomier. GM kan "frysa" processer så att de

kan ingå i taxonomiska indelningar ("erosion", "deflation", "abrasion"). Substantiven i naturorienterande ämnen tenderar att vara tekniska och i samhällsorienterande ämnen abstrakta.

Christie (2002) och Martin (1997) tilldelar GM en framträdande roll i skolans språk, i synnerhet det specialiserade ämnesspråket i skolans senare år. Ungefär i högstadiet (eng. övergången från "primary" till "secondary education") anses GM bli vanligt, samtidigt som ämnesspråket blir mer utpräglat.

Eggins, Wignell & Martin (1993) analyserar bl.a. GM i historieämnets texter och relaterar förekomsten av GM till hög grad av skriftlighet. Där det finns fysisk kontakt mellan talare som kan stödja sig på gemensamt samtalsrum och interaktion, finns enligt författarna få GM (1993:92). Parallellt finns få GM där språket beledsagar handling (eng. "language as action"), i motsats till situationer där språket används för reflektion (eng. "language as reflection"). GM är, menar Eggins et al., ett av de drag som mest skiljer tal från skrift.

Edling (2006) undersöker bl.a. GM, begränsat till nominalisering av egenkaps- och processbetydelser, i läromedel i svenska, NO och SO i skolår 5, 8 och 11. SO-ämnets texter hade högst andel GM (2006:77). I alla tre ämnena fanns signifikant fler GM i texter i år 8 än i år 5 (2006:79, 81, 83). Mellan år 8 och år 11 fanns däremot inte någon signifikant skillnad i andel GM. Andelen abstrakta och tekniska uttryck steg också i högre skolår. Den stora ökningen av GM tycks alltså ske vid övergången till högstadiet, och Edlings resultat överensstämmer således med Christies respektive Martins iakttagelser angående engelska läromedel.

Nordman (1992) är ett exempel på forskning av svenskspråkig facktext som bl.a. gäller verbalsubstantiv. Dessa konstateras bl.a. hänga samman med innehåll, eftersom många är termer, och med funktioner i text (1992:107).

3.10 Språkutveckling och grammatisk metafor

Hasan (2009a, 2009b, Hasan & Cloran 2009) har i flera undersökningar av mor-/barnsamtal utforskat hur språkliga resurser fördelar sig mellan sociala grupper och bl.a. visat hur barn mycket tidigt kan få tillgång till högt värderade samtalsstilar och språkliga resurser som är viktiga för läs- och skrivutveckling. Hasan (2009b) finner exempelvis varierande samtalsstilar i arbetar- och medelklassfamiljer och rapporterar att medelklassmödrar tenderar att ha en mer interaktiv samtalsstil, som bl.a. kännetecknas av beredskap till förhandling och erkännande av andras åsikter (Hasan 2009b). I Hasans (2009a) material finns också mer dekontextualisering i medelklassmödrarnas samtal, en resurs som är central för läs- och skrivutveckling. Dekontextualisering innebär med Hasans

definition att lämna den ”verkliga” kontexten för den ”virtuella” (eng. ”actual and virtual context”; 2009a:408). Verklighet kan erfaras med sinnen, medan virtuell kontext bara finns språkligt, t.ex. begrepp. En katt som passerar i trädgården är verklig, medan katten i en generalisering är virtuell, t.ex. *Katten är ett rovdjur*. Hasan visar hur mödrar tar stöd i den verkliga kontexten för att illustrera den virtuella, t.ex. då en mamma resonerar kring döden genom att hänvisa till ett träd med fallfrukt som finns i barnets närhet. De barn som varit inblandade i sådana samtal visar sig i skolan vara mer orienterade mot dekontextualiserat språkbruk. Hasans definition av dekontextualisering tar jag upp igen i kapitel 8.

Det är rimligt att anta att utvecklingen av inkongruens i barns språkutveckling inte bara drivs av ålder. Trots att GM inte varit fokus för undersökningar som Hasans, kan man anta att liknande socialt betingad variation skulle gälla för GM. De undersökningar som refereras nedan har dock inte gällt sociala dimensioner utan bara GM i förhållande till ålder.

3.10.1 Grammatisk metafor i barnets språkutveckling: konstruktion av en alternativ världsbild

Registerskillnader är väsentliga i barnets språkutveckling, där kongruenta former enligt teorin föregår de inkongruenta.

GM ingår som det näst sista av 21 steg i den ”språkbaserade teori om lärande” som Halliday (1993a) föreslagit. Detta är ett försök att beskriva lärande som en språklig utveckling, från det första ”protospråket” till de första skolåren. Språkutvecklingen tilldelas en fundamental roll i allt lärande, och språk- och kunskapsutveckling antas vara parallella processer:

The distinctive characteristics of human learning is that it is a process of making meaning – a **semiotic** process; and the prototypical form of human semiotic is language. Hence the ontogenesis of language is at the same time the ontogenesis of learning (Halliday 1993a:93).

Barnet antas först utveckla en kongruent grammatik för att formulera erfarenheter. Först senare formulerar barnet alternativa världsbilder. På ett allmänt plan hänger denna förändring samman med GM:s ställning som ett skriftspråksfenomen:

The relationship of metaphor to the metafunctions, and to register variation, is the first step in understanding its contextual significance /.../ the contextual variable of Mode influences the choice between realizing meanings congruently and metaphorically, and the consequences of this choice is reflected in the complexity of the text. (Ravelli 2003:43)

Skriftspråket anses innebära ett väsentligt steg i barnets språkutveckling, bl.a. för utvecklingen av inkongruent grammatik (Halliday 1993a:109).

Principen bakom lärandeteorin går tillbaka på den täta relation som SFL upprättar mellan språk å ena sidan och tänkande och lärande å den andra, dvs. vi antas strukturera erfarenheter med hjälp av och i enlighet med språkliga kategorier.

... it is the grammar itself that construes experience, that constructs for us our world of events and objects. /.../ Meanings do not 'exist' before the wordings that realize them. They are formed out of the impact between our consciousness and its environment. (Halliday & Matthiessen 1999:17)

Detta ska inte uppfattas som att vi är bundna till de kategoriseringar språket erbjuder, men det krävs en distansering för att tänka bortom dem.

Barnets utveckling av inkongruens utgör en grammatisk förändring i språkutvecklingen som på ett allmänt plan hänger samman med en genrexpansion. I typfallet relateras utvecklingen till förtrogenhet med skolans specialiserade register och de behov av att resonera, reflektera och generalisera på sådana sätt som förväntas i undervisningen. Särskild vikt läggs vid övergången till "secondary education" (Christie 2002, Colombi 2006; ung. grundskolans högre år och gymnasieskolan). I dessa högre skolår ställs krav på en mer avancerad form av litteracitet i vilken GM har en framträdande roll och tillsammans med abstraktion och generalisering förknippas med den specialiserade och icke-varldliga världsbild som utvecklas i skolämnen (Colombi 2006:150).

Prototypiskt förknippas GM inte bara med specialisering och skolspråk utan mer allmänt också med barnets skriftspråsutveckling, som Halliday (1993a) tilldelar stor vikt i språkutvecklingen.

3.10.2 Empiriska undersökningar av grammatisk metafor i barnspråkutveckling

Empiriska undersökningar av GM i barns språkutveckling bekräftar generellt de teoretiska antagandena att GM är ett utvecklingsfenomen och att GM-bruket ökar med stigande ålder. Christie & Derewianka (2008) tar upp GM som ett viktigt språkutvecklingsdrag i skolrelaterade texter skrivna av elever i olika skolår och i olika genrer och ämnen (2008:111, 166, 193).

Små barns utveckling av inkongruens undersöks i Derewiankas studie av två syskons företrädesvis skriftliga produktion mellan fem och tretton års ålder (1995, 2003). Derewianka tar i de första årens språkanvändning fasta på föregångare till GM ("precursor" el. "gateways") som vitsar eller lexikala metaforer där barnet enligt Derewianka leker med relationen mellan ljud och betydelse.

Fenomenen förebådar GM i det att de innebär att barnet laborerar med relationen mellan strata. Avledning och ”blekta” GM ses också som föregångare till GM. Kring tio års ålder finner Derewianka avsevärt ökat bruk av prototypisk GM med olika mönster för olika typer av GM. Nominaliseringar framträder först, i första hand av processer och egenskaper. Några år senare återfinns mer ”motiverat” bruk av GM, där GM har en textstrukturerande funktion. Adjektivering av processbetydelser (*springande häst*) samt logiska betydelser realiserade som processer (*orsaka*) är exempel på GM som blir framträdande i fjortonårsåldern.

Även Painter (2003) diskuterar GM i tidig barnspråksutveckling och konstaterar att inbäddade satsar är en tidig manipulering av språkliga nivåer (eng. ”the rank scale”) som förekommer redan i tvåårsåldern (2003:159). Painter diskuterar också barnets första användningar av *say* med inanimata subjekt som *book, notice*. Användningen är kongruent i (engelskt) vuxenspråk, menar Painter, men kan innebära en metaforisk konstruktion för barnet då processen att yttra något överförs till en skriven produkt (2003:164). (Iakttagelserna är besläktade med diskussionen i 3.3.1 om skillnader mellan tyskan och engelskan och aktualiseras åter i kapitel 9.)

Coffins (2004) studie av kausalitet i 40 texter skrivna av 12–18 år gamla elever i skolämnet historia inbegriper en typ av GM. Denna är kausalitet realiserad som substantiv eller verb. (Den kongruenta realiseringen av kausalitet är konjunktioner eller textbindande adverb.)

Kausalitet är enligt författaren utmärkande för historieämnet och det som ger ”disciplinen sin mening” (2004:262). Coffins bidrag är att visa hur kausalitet uttrycks och hur den lexikogrammatiska realiseringen varierar mellan gener. I ett första sätt att uttrycka kausalitet sammanfaller temporal och kausal betydelse så att texten struktureras *a leder till b leder till c*. I det andra, icke-linjära sättet struktureras kausalitet i stället ”analytiskt”: *orsak a, orsak b, orsak c → händelse*. Den förra realiseringen tenderar att finnas i narrativer medan den senare värderas högre och är vanligare i förklaringar och argumentation. Eleverna använder mer varierande lexikogrammatiska uttryckssätt för kausalitet i högre skolår, dvs. kausalitet uttrycks med både konjunktioner, verb och substantiv. Andelen kausala substantiv är också högre i förklaringar, där de ingår i icke-linjära samband (2004:280). Parallellt blir de mänskliga aktörerna färre och ersätts med abstrakt, opersonlig agens.

I Norden begränsar sig forskning om GM i språkutveckling till Maagerø (2002) undersökning av GM-bruket i 32 norska gymnasisters argumenterande texter. Maagerø hittar huvudsakligen konventionaliserade GM i alla texter, med variation mellan elever. Hon tycker sig kunna konstatera ett samband mellan försök till ”vuxet” språkbruk och inkongruens (2002:99). Undersökningen kan relateras till Nordrum (2007) som finner färre GM i översättningar från

engelska till norska än i originaltexterna, vilket kan vara ett utslag för mindre benägenhet till inkongruens i norskan än i engelskan.

3.10.3 Empiriska undersökningar av grammatisk metafor i andraspråksutveckling

SFL har använts för beskrivning av utveckling av engelska som andraspråk (Schlepppegrell 2002, 2004a, 2004b), tyska som främmande språk (Byrnes 2009) och spanska som "heritage language" (Colombi 2002, 2006). De empiriska undersökningarna har en slagsida mot utvecklingen hos vuxna universitetsstudenter, exempelvis i Byrnes (ibid.) och Colombi (ibid.). Det saknas SFL-baserade empiriska beskrivningar av barns och ungas andraspråksutveckling.

I studier av GM-bruki i universitetsstudenters andra- eller främmandespråksutveckling konstateras generellt GM vara ett led i en mer avancerad språkutveckling efter de första nybörjarstadierna. Byrnes (2009) konstaterar exempelvis i en undersökning av fjorton universitetsstudenters främmandespråksutveckling på tyska ett ökat bruk av GM (begränsat till nominaliseringar av processer och egenskaper) under utbildningen, parallellt med tilltagande lexikal densitet och avtagande satsgrammatisk komplexitet (2009:58f.). Utvecklingen löpte parallellt med en förändring i genre inom det språk- och ämnesintegrerade program studenterna följde, vilket strukturerats enligt en genreprogression från berättelser till tidningsartikel till ett tal av argumenterande och beskrivande karaktär (2009:56).

Schlepppegrell (2004b) fokuserar GM-bruket i tre andraspråkstalande högskolestudenters laborationsrapporter, vilka jämförs med en text av en enspråkig student som enligt lärarna uppfyllde kriterierna för en god text. Andraspråkstalarna saknade enligt Schlepppegrell (2004b:174) tillgång till de möjligheter GM erbjuder och generellt till akademiska register (2004b:176) och skrev texter som deras lärare hade svårigheter att förstå och upplevde som inkoncisa. De bristande grammatiska resurserna uppfattades ibland också som bristande logik. Framgångsrika studenter i samma kurs utnyttjade GM för teknikalitet, resonemang och textstruktur, vilket premierades. I en annan undersökning rapporterar Schlepppegrell (2002) om liknande skillnader mellan första- och andraspråkstalets laborationsrapporter.

Colombi (2002, 2006) fann i sin tur att GM var en av de viktigaste faktorerna för högskolestudenters utveckling av en mer skriftspråklig, akademisk stil. Colombi undersökte texter skrivna under ett år av högskolestudenter med spansk-språkig bakgrund i USA (s.k. "heritage learners") med avseende på GM. Texterna utvecklades under året från en talspråklig till en mer akademisk stil (2006:149), och ökat GM-bruk var en del i denna utveckling (2006:156). GM

av vissa slag förekom före andra (ideationella föregick logiska; 2006:157); Colombi presenterar dock inte sifferuppgifter. Drury (1990), slutligen, jämförde sammanfattningar skrivna av tre universitetsstudenter, en förstaspråkstalare och två andraspråkstalare av engelska. GM, som är ett av flera drag som analyserades, utnyttjades mer i förstaspråksanvändarens text (1990:449).

Hur GM-bruket på ett andraspråk förhåller sig till elevers och studenters förstaspråkskompetens eller för den delen till typologiska faktorer har inte undersökts; i synnerhet studenter i främmandespråksundervisning kan dock antas ha en mycket hög skriftspråkskompetens på förstaspråket.

3.10.4 Angränsande fenomen i svensk forskning om elevskrivande

Det finns inga SFL-baserade undersökningar av GM i svenskt elevtextmaterial. Forskning utanför SFL kring nominal kontra verbal stil i elevtexter har dock viss relevans, i bemärkelsen att en GM-tät text kan antas vara tämligen nominal. Detta gäller särskilt för mitt urval av GM-typer, då många av dessa är olika typer av nominaliseringar (jfr 5.5). Nedan sammanfattar jag sådana undersökningar, varav några gäller en- och flerspråkiga elevers texter. I detta avsnitt tar jag också upp studier av andraspråksavvikelser. Andraspråksavvikelser undersöker jag i kapitel 8.

Hultman & Westman (1977) redovisar ordklassfördelningen i gymnasieelevers standardprov i svenska. Prov med betyg 5 och 4 var något mer nominala än prov med betyg 3 och 1. Proven med betyg 2 avvek från ett mönster mellan betyg 5 och 1 som annars skulle vara fallande för substantiv och stigande för verb. Ordklassfördelningen i prov med betyg 5 liknade på flera punkter fördelningen i debatttexter skrivna av vuxna (Hultman & Westman 1977:87). Hultman & Westman redovisar dock inga signifikansberäkningar av resultaten.

Andersson (2002) är en av få undersökningar som med de kvantitativa metoder som varit vanliga i elevtextforskning jämför texter skrivna av första- och andraspråks elever i ungdomsskolan. Materialet utgjordes av tio nationella prov i svenska och tio prov i svenska som andraspråk i år 9, jämnt fördelade över kön. Prov i svenska av pojkar hade något högre andel substantiv och lägre andel verb än övriga prov (Andersson 2002:23). Man ska dock minnas att det rör sig om bara fem pojkar. Liksom i Hultman & Westman (1977) redovisas inte signifikansberäkningar.

Stroud (1988) undersökte texter av 24 tvåspråkiga (förstaspråk finska och spanska) och tolv enspråkiga elever i år två på gymnasiet med metoder inspirerade av Hultman & Westman (1977). De tvåspråkiga eleverna fördelade sig mellan en ankomstålder före sju år och efter tio års ålder, och deras svenska

karaktäriserades i lyssnarbedömningar som inföddlik. De enspråkiga eleverna hade högst andel nominaliseringar av de tre grupperna (1988:243). I en stilistisk analys av texterna fann Stroud att de spanskspråkiga eleverna hade en mer ”interaktiv” stil (eng. ”interactive and involvement oriented”) än övriga grupper, vilket definierades som bl.a. markerat ordval, utvikningar (eng. ”digression”) och parentetisk information. Dessa drag var generellt mer framträdande i de tvåspråkiga elevernas texter.

Hyltenstam (1988) redovisar andraspråksavvikelser i muntligt och skriftligt material av samma informanter som används i Stroud (1988). Trots att andraspråkstalarna valts ut för att de kunde uppfattas som förstaspråkstalare, hade de dubbelt så hög andel avvikelser eller mer än förstaspråksleverna (1988:145). De andraspråkslever som hade lägst andel fel hade börjat tala svenska vid sex års ålder eller tidigare (1988:152).

Hyltenstam & Stroud (1987) undersökte muntlig och skriftlig produktion av samma 36 elever som Stroud (1988) och Hyltenstam (1988). Med avseende på grammatiska och lexikala fel fanns tydliga skillnader mellan grupperna: de spanskspråkiga eleverna hade flest fel, ca tre gånger fler än de enspråkiga, och de finskspråkiga eleverna hade dubbelt så många fel som de enspråkiga (1987:44). För ordvariation hade de finskspråkiga eleverna något högre medianvärden (1987:57). Materialet som helhet låg på ungefär samma nivå som värdena i Hultman & Westmans undersökning (ibid.).

3.10.4.1 Kritik mot ytpråkliga mätningar av text

Gunnarsson (1982) har i en undersökning av begripligheten i medbestämmandelagen kritiserat ytpråkliga mätningar av text som mått på begriplighet. Gunnarsson manipulerade bl.a. flera ytpråkliga drag i lagtexten, genom att t.ex. ändra passiva konstruktioner till aktiva, göra förändringar i ordval och flytta långa inskott mellan subjekt och finit verb (1982:110). Både originaltexten och den förenklade versionen testades med 148 personer, som fick svara på frågor utifrån lagen. Ingen skillnad i andel rätta svar fanns dock mellan de två textversionerna, vilket föranleder slutsatsen att texten inte blivit mer funktionsduglig genom de ytpråkliga ändringarna.

Gunnarssons undersökning gäller förvisso inte de egenskaper hos text som används i de elevtextundersökningar som refererats ovan, t.ex. ordklassfördelning, och hon intresserar sig inte för skrivutveckling utan för förståelse av lagtext. Hennes kritik kan dock generaliseras till ytstruktur i allmänhet. Gunnarsson visar att förändringar av djupare nivåer i texterna, som innehållsurval och innehållsstrukturering, däremot påverkar lagtexternas begriplighet (1982:266).

3.10.5 Svenska SFL-baserade undersökningar av elevtext

På senare år har flera undersökningar gjorts i Sverige av elevtexter med utgångspunkt i SFL. Ett exempel är Nordenfors SFL-baserade undersökning (2011) av fenomenet röst i texter skrivna i år 5 till 9 av 31 elever. Ett annat exempel är af Geijerstams studie (2006) av elevtexter skrivna i naturorienterande ämnen i år 5 och 8. Folkeryd (2006) undersökte i sin tur attityd och värdering i elevers berättelser i år 5, 8 och 11 med hjälp av SFL. Många och varierande uttryck för attityd var vanligare i senare skolår och i texter skrivna av högpresterande elever i jämförelse med texter skrivna av lågpresterande elever. Texterna med mest uttryck för attityd och värdering var skrivna av enspråkiga svenska elever. En större andel av de flerspråkiga än de enspråkiga eleverna skrev texter som hade få eller inga uttryck för attityd och värdering. Även Nygård Larssons (2011) undersökning används SFL för elevtextanalys (jfr avsnitt 2.8).

Sellgren (2011) analyserade genrepedagogisk undervisning i geografi i en klass i år 6 med flerspråkiga elever. Undervisningen utgick från den pedagogiska cirkelmodellen, som är en genrepedagogisk undervisningsmodell för parallell utveckling av genrer och kunskap i flera faser. Bland annat konstruerades text gemensamt i helklass och i smågrupper innan eleverna skrev egna texter. Sellgren analyserade genrestruktur, kausalitet och abstraktion i elevernas texter och i muntlig interaktion i helklass och smågruppsamtal.

Eleverna skrev den genre som efterfrågades och som undervisningen kretsat kring, nämligen förklaringar. I undervisningen hade eleverna uppmärksamats på hur kausalitet kan uttryckas, och både dessa och andra realiseringar kom på förslag när klassen skrev en gemensam text. I de texter eleverna skrivit individuellt användes huvudsakligen samma realiseringar som i tidigare texter.

I detta kapitel har jag placerat GM i den systemisk-funktionella språkmodellen och beskrivit den plats GM tilldelas i språkutvecklingen. Jag har också redogjort för empiriska undersökningar av GM. I nästa kapitel redovisar jag materialet för undersökningen.

4. Material

4.1 Texter i undersökningen och projektet Språk och språkbruk bland ungdomar i flerspråkiga storstadsmiljöer

Material för avhandlingen är 303 nationella prov i Svenska B/Svenska som andraspråk B¹² insamlade inom projektet Språk och språkbruk bland ungdomar i flerspråkiga storstadsmiljöer (SUF; Lindberg, Boyd, Ekberg, Fraurud & Källström 2001). Jag har kompletterat Svenska B-materialet med 62 nationella prov skrivna av samma elever från år 9, i de fall det varit möjligt att få fram dem.

SUF-projektet startade 2002 med syftet att analysera språkbruk bland ungdomar i flerspråkiga storstadsmiljöer i Stockholm, Göteborg och Malmö för att identifiera och beskriva varieteter, växlingen mellan varieteter och vilka som talar dem. Projektet samlade under läsåren 2002–2003 in muntliga data i klasser i år två på samhällsvetenskapliga programmet på åtta skolor i de tre städerna liksom de nationella prov i svenska/svenska som andraspråk som fanns tillgängliga av de sammantaget 222 eleverna.¹³

Inom ramen för projektet intervjuades eleverna om en stor mängd bakgrundsuppgifter, t.ex. bostadsområde, familjesituation och språklig bakgrund. Informationen om elevernas bakgrund och språkliga vanor är omfattande och inkluderar frågor om vilka språk eleverna kan, var och när de lärde sig dem, med vem de talar olika språk samt vilken språkundervisning de deltagit i.

¹² Proven kallas för enkelhetens skull Svenska B-prov, även om de är skrivna i svenska som andraspråk.

¹³ Se även <http://www.svenska.gu.se/forskning/isa/forskningsverksamhet/Projekt/Sprak-och-sprakbruk/>.

Detta avhandlingsprojektet påbörjades efter projektets huvudsakliga datainsamling. Proven från år 9 har dock jag samlat in, genom att via mejl kontakta alla grundskolor de 222 eleverna gått på före gymnasiet. Det varierade både huruvida skolorna hade kvar proven och om de var villiga att lämna ut dem.

4.1.1 Benämningar på proven

Varje prov har en benämning i avhandlingen. Denna bygger för det första på den kod som varje elev har i SUF-projektet, t.ex. D40. Bokstaven i elevkoden avser skola. Om siffran är högre än 25 är eleven en flicka.

Utöver elevkoden ingår i min benämning av ett prov också skolår/kurs, dvs. D40 9 eller D40 SvB. För Svenska B-proven anges också om det är a- eller b-delen, t.ex. D40 SvBb.

4.2 Nationella prov

För undersökningen är det relevant vilken sorts texter eleverna skriver i de nationella proven, eftersom GM är ett fenomen som i hög grad varierar med register och genre. En skillnad mellan uppgiftsformuleringarna i år 9 och Svenska B de aktuella åren är att det i år 9 fanns möjlighet att skriva berättelser och noveller, utöver diskursiva uppgifter. Följande uppgift i år 9 år 2000 återges som exempel på en berättande uppgift.

Klubb/Förening

Klubbar och föreningar av olika slag är ofta viktiga mötesplatser. Skriv och berätta om dina erfarenheter på området, t.ex. hur du kom med i klubben/föreningen, vad ni gör, vad din klubb/förening betyder för dig och om människor du träffat där. Din berättelse riktar sig till jämnåriga men även till vuxna. Den ska kunna publiceras i en tidskrift som heter *Föreningsforum*.

Det fanns dock även renodlat diskursiva uppgifter i år 9, t.ex. under rubriken Uppfinningar på gott och ont från 2001. Ett utdrag citeras nedan.

Vilka synpunkter har du på uppfinningar som vi inte kan klara oss utan i dag? På vilket sätt kan uppfinningarna vara både på gott och ont? Går det att motverka de negativa effekterna? Motivera dina åsikter och ge konkreta exempel på vad du menar.

Uppgifterna i Svenska B uppmanar generellt inte i lika hög grad till personnära berättelser. År 2003 är verben i flera uppgiftsformuleringar sådana som *presentera*, *jämför*, *diskutera*, *redogör för*, *argumentera*, och flera av uppgifternas tema är

mer distanserade från vardagen och det egenupplevda. Inledande meningar i två av uppgifterna är t.ex. följande.

Snart kommer den tredje filmen i triologin om härskarringen att fylla biosalongerna, samtidigt som bokhandlarna fortsätter att sälja stora upplagor av fantasy- och science fiction-böcker. Vad är det i dessa genrer som lockar så starkt?

Fritid är något tämligen nytt. Förr i världen skiljde människor inte på arbetstid och fritid men i dag är det viktigt för oss att skilja på dessa båda begrepp. Det är också viktigt vad vi fyller vår fritid med. Lennart Hagerfors skriver...

Uppgifter som öppnar för starkare inslag av berättelse innehåller i Svenska B ofta också andra momentet, t.ex. argumentation eller jämförelse. I något fall ska den gälla en känd plats eller person och tycks således syfta till en s.k. biografisk återberättelse (Coffin 2000) och inte något självupplevt.

Att berättelsen har en stark ställning i svensk skola bekräftas i flera undersökningar. Bergh Nestlog (2009) konstaterar att berättande texter generellt tycks vanligare i svenskundervisningen än diskursiva. Nyström (2000) konstaterar i en undersökning av genre, textstruktur och sammanhang i gymnasietexter att några få genrer tycks vara dominerande i skolskrivandet, t.ex. berättelsen, faktaredovisningen och den något skolinterna genren bokrecension.

Skoltexters särprägel diskuteras bl.a. i Karlsson (1998) och Nyström (2000). De komplicerade sammanhang som texterna skrivs i, i vilka bedömningsmomentet och kravet att visa vad man kan konkurrerar med textens kommunikativa funktion, liksom med de fiktiva kommunikativa situationer som ofta omgärdar både skrivuppgifter och de nationella proven, är förstås giltiga för de prov som denna undersökning gäller men är inte fortsatt ämne för studien.

4.3 Delmaterial i undersökningen

I undersökningen används olika delmaterial av det totala materialet. Hela provmaterialet består av de 303 tillgängliga SvB-proven i projektet samt 62 prov från år 9 av samma elever. Ett prov i Svenska B består av en a- och b-del som motsvarar olika skrivuppgifter. A-delen är tänkt att vara mer kortfattad och koncis än b-delen. En uppgift för a-delen de aktuella åren bestod i att skriva text för baksidan av ett mjölkpaket medan b-uppgifterna t.ex. var att skriva artiklar eller tal.

Detta samlade material har undersökts för andelen GM. Nominalkvoten (andel nominala och verbala led; se vidare avsnitt 5.1) har också tagits fram för alla prov i korpusen. Hela materialet har därutöver analyserats mot variabler

relaterade bl.a. till elevernas bakgrund (jfr 5.3). Resultaten rörande hela materialet redovisas i kapitel 6. Därutöver har jag använt följande delmaterial:

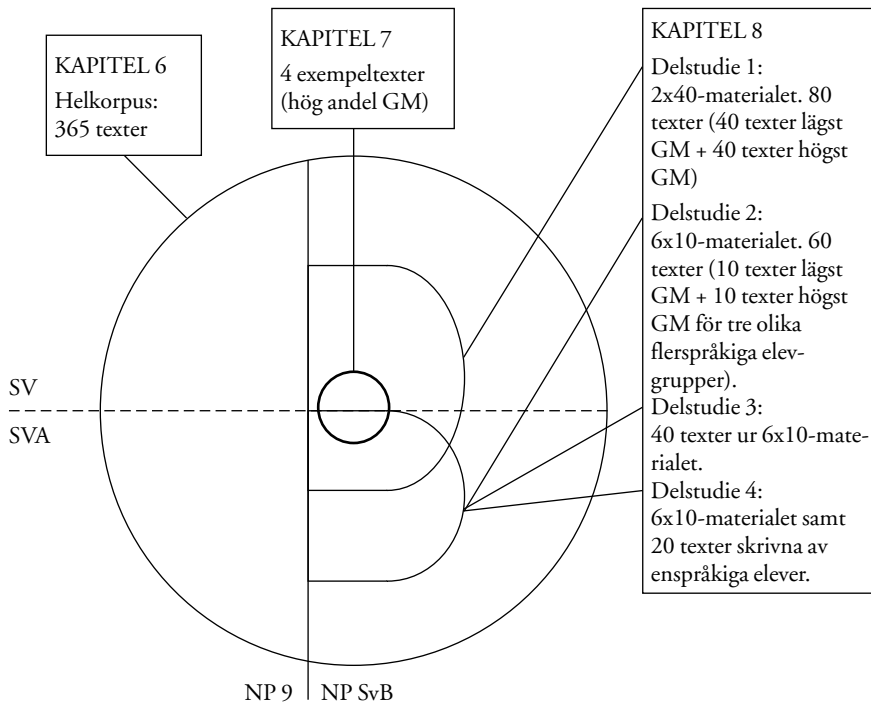
- Av SvB-proven har jag tagit fram en mindre delkorpus om 80 prov omfattande de 40 SvB-prov som har högst andel GM samt de 40 prov som har lägst andel GM. Korpusen kallas *2x40-materialet* och används i delstudie 1 i kapitel 8. I samma kapitel redovisas också värden för tillgängliga år 9-prov som skrivits av eleverna i *2x40-materialet*.
- Av SvB-proven har jag även tagit fram en delkorpus definierad utifrån elevernas språkliga bakgrund. Ur var och en av de tre startåldersgrupperna (se avsnitt 4.5 och 5.3) har jag tagit fram de tio prov som har högst andel GM inom gruppen samt de tio prov som har lägst andel GM inom gruppen. Denna delkorpus kallas *6x10-materialet* och används i delstudie 2 i kapitel 8. Här undersöks även de tillgängliga år 9-proven skrivna av elever i *6x10-materialet*. I delstudie 3 i kapitel 8 undersöks 40 av texterna i *6x10-materialet*. I delstudie 4 i kapitel 8 analyseras *6x10-materialet* samt 20 texter skrivna av enspråkiga elever.
- Fyra SvB-prov med hög andel GM ligger till huvudsaklig grund för analyserna i kapitel 6. Ytterligare exempeltexter kompletterar materialet för detta kapitel.

Delmaterialen illustreras i figur 4:1. Observera att figuren inte återger storleksförhållanden mellan delarna, t.ex. hur många flerspråkiga elever som ingår eller hur många av proven som är skrivna i år 9 respektive Svenska B.

4.4 Skolor i projektet

Åtta gymnasieskolor deltog i SUF-projektet, tre från Stockholm, tre från Malmö och två från Göteborg. Göteborgsskolorna ligger i förorter liksom två av Stockholmsskolorna, medan en av Stockholmsskolorna ligger mer centralt. I Malmö ligger alla skolorna i innerstaden och upptagningsområdet är större än för skolorna i de två andra städerna, där eleverna i högre grad kommer från närområdet.

SUF-projektet omfattar både skolor med en högre och en lägre andel elever med flerspråkig bakgrund (Ganuza 2008:34ff., Svensson 2009:80ff.). De åtta skolorna presenteras under sina kodnamn i tabell 4:1, där de mer flerspråkiga skolorna markerats med asterisk.



FIGUR 4:I. *Delmaterial i undersökningen*

TABELL 4:I. *Skolor i projektet*

Stockholm	Göteborg	Malmö
Bullerbyskolan*	Platonskolan*	Cypresskolan
Körsbärsskolan*	Sokratesskolan	Dahliaskolan
Lönnebergaskolan		Ekskolan

* Mer flerspråkig skola. Efter Ganuza (2008:35).

På Bullerbyskolan, Körsbärsskolan och Platonskolan hade majoriteten av eleverna flerspråkig bakgrund vid datainsamlingen medan ca 40 % av eleverna på Lönnebergaskolan hade flerspråkig bakgrund. Malmöskolorna hade som helhet lägre andel flerspråkiga elever, men i de klasser som deltog i projektet på Cypress- och Ekskolan hade ca 70 % flerspråkig bakgrund och omkring 60 % på Dahliaskolan. I de klasser som deltog i projektet hade alltså Bullerbyskolan, Körsbärsskolan och Platonskolan störst andel flerspråkiga elever, därefter kom Cypress och Ek, och sist Dahlia, Lönneberga och Sokrates vid tiden för insamlingen av SUF-projektets data.

4.4.1 Betyg på skolorna

Via kommunernas utbildningsförvaltningar och Skolverkets statistik har jag samlat betygsuppgifter för skolorna, i den mån den finns tillgänglig. Det genomsnittliga avgångsbetyget på skolornas samhällsprogram läsåret 2003/04 redovisas i tabell 4:2. (Skolorna benämns med initialer i 4:2 och efterföljande tabeller. Streck innebär att uppgift saknas för skolan, därför att den inte funnits tillgänglig i den aktuella kommunen.)

TABELL 4:2. *Genomsnittlig betygspoäng^a läsåret 03/04 på samhällsvetenskapsprogrammet på skolorna i projektet^b*

B ^c	C	D	E	L	K	P	S
12,3	-	14,3	12,9	14,0	13,6	13,0	13,5

^a Genomsnittlig betygspoäng fås fram genom att betygen viktas (IG=0, G=10, VG=15, MVG=20) och multipliceras med kursernas poäng samt divideras med poängsumman för eleven.

^b Uppgifter hämtade från Skolverkets skolblad; www.skolverket.se.

^c B = Bullerbyn, C = Cypress, D = Dahlia, E = Ek, L = Lönneberga, K = Körsbär, P = Platon, S = Sokrates.

Genomsnittlig betygspoäng i riket på samhällsvetenskapsprogrammet var 14,1 läsåret 2002/03 och 2003/04 enligt Skolverkets statistik. Flera av skolorna i SUF-projektet ligger nära riksgenomsnittet medan några ligger något under. Lägst ligger Bullerbyn, Ek och Platon.

Lägsta betygspoäng för att komma in på skolorna läsåren 2002/03 och 2003/04 är något högre på Lönneberga än på övriga skolor. Särskilt låg är den på Körsbär, och på Bullerbyn saknades en lägsta intagningsgräns. Den genomsnittliga betygspoängen är också något högre på Lönneberga. Uppgifterna redovisas i tabell 4:3 och 4:4.

TABELL 4:3. *Lägsta intagningspoäng på samhällsvetenskapsprogrammet 2002 och 2003 på projektskolorna*

	B	C	D	E	L	K	P	S
2002	* ^a	-	190	175	220	-	-	-
2003	*	-	-	-	215	40	180	190

^a En lägre intagningsgräns saknades det aktuella året och det fanns lediga platser som inte togs i anspråk.

TABELL 4:4. *Genomsnittlig intagningspoäng på samhällsvetenskapsprogrammet 2002 och 2003 på projektskolorna*

	B	C	D	E	L	K	P	S
2002	181	-	-	-	242	-	179	212
2003	176	-	-	-	244	-	204	219

4.4.2 Skolorna som påverkansfaktor i andra undersökningar i SUF-projektet

Även Ganuza (2008) och Tingsell (2007) har skrivit avhandlingar inom SUF-projektet och relaterat resultaten till skolorna som en variabel.

Ganuza (2008) undersöker omvänd ordföljd i huvudsats i det talade och skriftliga SUF-materialet. Inga statistiskt signifikanta skillnader finns mellan städerna avseende avvikelse från grundmönstret XVS¹⁴-ordföljd. Mellan vissa skolor finns signifikanta skillnader, då elever från Bullerbyskolan och Körsbärsskolan producerar fler möjliga kontexter för inversion och står för en större andel avvikelser från XVS (2008:85). Ganuza (ibid.) sammanfattar skolans inverkan på resultaten med att en koppling förvisso finns mellan icke-inversion och de mer flerspråkiga skolorna i Stockholm, men att skola inte har stor inverkan på resultaten.

I Tingsells (2007) undersökning av reflexivt och personligt pronomen i SUF-materialet finns viss variation mellan skolor, i det att elever på mer flerspråkiga skolor gör fler avsteg från grundmönstret än elever från mindre flerspråkiga skolor (2007:159). De flerspråkiga eleverna står för fler avvikelser på de mer flerspråkiga skolorna än de enspråkiga eleverna på samma skolor.

4.5 Karaktäristik av startåldersgrupper i undersökningen

De flerspråkiga eleverna har i avhandlingen kategoriserats i enlighet med den ålder de började tala svenska. Tillvägagångssätt vid indelningen redovisas i kapitel 5, men redan här beskrivs startåldersgrupperna med avseende på bl.a. språkanvändning och läsvanor. Uppgifterna är hämtade från SUF-projektets

¹⁴ XVS-ordföljd avser huvudsatser där ett annat satsled (X) än subjekt (S) föregår det finita verbet (V).

intervjuer med eleverna. Startåldersgrupperna är Före 4 (flerspråkiga elever med en startålder före fyra år), Grupp 4–7 (flerspråkiga elever med en startålder mellan fyra och sju år) och Efter 7 (flerspråkiga elever med en startålder efter sju år). Övriga elever är enspråkiga, utöver den stora grupp det saknas uppgift för.

4.5.1 Bästa språk, förstaspråk och miljö

I tabell 4:5 anges hur många elever som är födda i Sverige, om de lärde sig svenska eller ett annat språk först samt var de började tala svenska. Både tabell 4:5 och 4:6 baseras på antalet elever i varje startåldersgrupp i SUF och inte på hur många texter skrivna av dem som finns tillgängliga. (Antalet elever i Före 4 är 64, antalet elever i Grupp 4–7 är 43 och antalet elever i Efter 7 är 29. Tabell 4:5 och 4:6 gäller alltså detta antal elever.)

I den tidigaste startåldersgruppen, Före 4, har ca hälften lärt sig svenska först eller svenska och ett annat språk. I de två övriga startåldersgrupperna har alla lärt sig ett annat språk först. Majoriteten av eleverna i Före 4 och Grupp 4–7 kom först i kontakt med svenskan hemma eller på dagis medan majoriteten av eleverna i Efter 7 började tala svenska i skolan.

I tabell 4:6 sammanfattas de flerspråkiga elevernas bästa språk och vilket språk de talar med föräldrarna. (Tabellen grundar sig på alla flerspråkiga elever i projektet och inte bara på dem vars prov projektet har tillgång till.)

Majoriteten av eleverna i Före 4 och Grupp 4–7 anger antingen svenska eller svenska och ytterligare ett språk som bästa språk. Mer överraskande är kanske att cirka hälften av eleverna i Efter 7 anger svenska som bästa språk.

Majoriteten av eleverna i Före 4 och Grupp 4–7 talar både svenska och ett annat språk med föräldrarna. I Efter 7 talar cirka hälften av eleverna ett annat språk än svenska med föräldrarna.

TABELL 4:5. *Startåldersgrupperna: förstaspråk och plats där eleverna började tala svenska i procent*

Grupp	Född i Sverige	Lärde sig svenska/		Började tala		
		svenska + annat språk först	Lärde sig annat språk först	svenska hemma/dagis	Började tala svenska med kompisar	Började tala svenska i skolan
Före 4	75,0 %	46,9 %	53,1 %	93,8 %	6,3 %	-
Grupp 4–7	32,6 %	-	100,0 %	79,1 %	7,0 %	14,0 %
Efter 7	6,9 %	-	100,0 %	-	3,4 %	89,6 % ^a

^a För två elever i Efter 7 är ”annat” angivet för plats.

TABELL 4:6. *Startåldersgrupperna: bästa språk och språk med föräldrarna i procent*

Grupp	Bästa språk:	Bästa språk:	Bästa språk:	Talar sv. +	Talar sv.	Talar annat
	svenska	svenska + annat	annat än svenska	annat med föräldrarna ^a	med föräldrarna	än sv. med föräldrarna
Före 4	81,3 %	10,9 %	6,3 % ^b	70,3 %	4,7 %	23,4 % ^c
Grupp 4–7	76,7 %	11,6 %	11,6 %	79,1 %	-	20,9 %
Efter 7	52	10	38	45	-	52 ^d

^a Här ingår elever som talar svenska och något annat med minst en förälder och svenska, annat eller svenska och annat med den andra föräldern samt elever som talar svenska med en förälder och annat med den andra.

^b Uppgift om bästa språk saknas för en elev i Före 4.

^c Uppgift om språk med föräldrarna saknas för en elev i Före 4.

^d Uppgift om språk med föräldrarna saknas för en elev i Efter 7.

4.5.2 Modersmål, svenska som andraspråk och läsvanor

Bland bakgrundsuppgifterna om eleverna har jag tagit fasta på dem som gäller vilken undervisning eleverna fått i modersmål och svenska som andraspråk samt vilka läsvanor de har. Undervisningen i de två ämnena för flerspråkiga är relevant i undersökningen bl.a. i relation till avhandlingens teoretiska grund i interdependeshypotesen (jfr 2.3), då forskning påvisat positiv inverkan av modersmålsundervisning (Hill 1996; även i Thomas & Collier 2001 framkommer de gynnsamma effekterna av undervisning på modersmålet). Uppgifterna om undervisning och läsvanor är intressanta också för att bedöma skillnader mellan elevgrupper.

Uppgifterna har bara tagits fram för de 60 elever som skrivit texterna i 6x10-materialet. För skolämnena har jag sammanställt svaren från elever i de tre startåldersgrupperna med flerspråkiga elever, medan jag avseende läsning också tagit med 20 enspråkiga elever.

Bilden av vilken undervisning eleverna fått i modersmål och svenska som andraspråk (sva) är ganska disparat inom respektive startåldersgrupp, och få tydliga skillnader finns mellan grupperna. Det som kan konstateras i gruppen Före 4 är att få elever läst något av ämnena länge. (Fyra elever i Före 4 har läst modersmål tre eller fyra ”skolstadier” medan övriga läst modersmål en kort tid eller inte alls. Elva elever har inte läst sva över huvud taget och bara tre har läst ämnet länge, vilket säkert hänger ihop med elevernas låga startålder.)

Fler elever i Grupp 4–7 har läst modersmål (tio har läst tre eller fyra stadier och bara två har inte läst ämnet överhuvudtaget). Inte heller i denna grupp har

många läst sva (nio har inte läst det alls, och bara tre har läst det tre eller fyra stadier).

Gruppen Efter 7 är den som har störst skillnader i startålder inom gruppen, vilket är en rimlig anledning till att några läst ämnena tidigt under skoltiden och andra sent. Eftersom några har sen startålder är det inte helt adekvat att jämföra hur många som har läst ämnena länge. Konstateras kan att alla elever undantaget en, C02, har läst modersmål och sva under någon del av skoltiden men att omfattningen varierar mycket. En elev behöver inte nödvändigtvis ha läst ämnena under samma del av utbildningen (P11 har t.ex. läst modersmål under lågstadiet och sva under gymnasiet).

Den största skillnaden mellan alla startåldersgrupper är, sammanfattningsvis, den ringa utsträckning som Före 4 läst sva.

Liksom skillnaderna inte är stora mellan startåldersgrupperna avseende modersmål och sva, finns heller inte några iögonfallande skillnader när det gäller bokläsning. Det viktigaste resultatet rörande läsning är att skillnaderna mellan startåldersgrupperna inte är påfallande. Eventuella skillnader mellan deras nationella prov förklaras med andra ord inte med stora skillnader i läsvanor.

Konstateras kan också att de elever som sällan eller aldrig läser böcker är fler än de som läser böcker varje dag. Sett till de mest extrema värdena, att läsa böcker varje dag respektive att nästan aldrig läsa böcker, på något av språken modersmål, svenska och engelska, är fördelningen likartad i de fyra elevgrupperna, med några elever som läser varje dag och kring hälften som aldrig läser böcker.¹⁵

Likheten mellan grupperna gäller också dagstidningsläsning: cirka hälften av eleverna i varje grupp läser en dagstidning varje dag.¹⁶ Enstaka elever läser inte dagstidningar överhuvudtaget.

4.5.3 Startålder som påverkansfaktor i andra undersökningar i SUF-projektet

Flera andra avhandlingar i SUF-projektet relaterar data till variabeln startålder. I Tingsells (2007) studie av bruket av reflexivt och personligt pronomen finns inte någon signifikant skillnad mellan ungdomar med olika startålder. Däre-

¹⁵ I Före 4 läser tre elever böcker varje dag mot nio som nästan aldrig läser böcker. I Grupp 4–7 är motsvarande fördelning sju mot sju, i Efter 7 tre mot åtta och i Sve/sve två mot åtta. Den största skillnaden mellan grupperna är alltså att det finns flest elever i Grupp 4–7 som läser böcker varje dag.

¹⁶ Nio elever i Före 4, tio elever i Grupp 4–7, elva i Efter 7 och tretton i Sve/sve läser en dagstidning varje dag.

mot skiljer ungdomar med startålder kring födseln ut sig från dem med senare startålder genom signifikant färre avvikelser från grundmönstret. De enspråkiga eleverna svarar också för signifikant färre avvikelser än de flerspråkiga som hel grupp (2007:152ff.). Ganuza (2008) finner i sin tur signifikant korrelation mellan startålder och avvikelser mot V2-ordföljd, så att sen startålder är relaterad till fler avvikelser (2008:87). I Prentice & Sköldbärgs (2010) undersökning av figurativa ordförbindelser i SUF-materialet, slutligen, finns en signifikant skillnad mellan enspråkiga svenska elever och elever med startålder före skolstart. De senare använder färre figurativa ordförbindelser.

5. Tillvägagångssätt och avgränsningar

I detta kapitel behandlas de metodiska överväganden som ligger till grund för analysen. Först redovisar jag bearbetningen av materialet och de variabler texterna analyseras mot. Därefter diskuterar jag avgränsningen av själva fenomenet GM, både generella principer för avgränsningen av GM och urskiljandet av enskilda GM-typer.

5.1 Bearbetning av texter

Som redovisats i kapitel 4 består materialet för avhandlingen av 303 nationella prov i gymnasiekursen Svenska B/Svenska som andraspråk B och 62 nationella prov från år 9 skrivna av samma elever.

Svenska B-proven har delats upp i det nationella provets a- och b-del, vilka analyserats och redovisats var och en för sig. Som mest kan av en och samma elev således finnas ett prov från år 9 samt ett a- respektive ett b-prov från Svenska B.

I samtliga prov har jag tagit fram GM. Samtliga prov har också analyserats för nominalkvot (se 5.1.2).

Jag har också gjort en mycket grov genreindelning, som endast skiljer mellan berättande/återberättande texter och diskursiva texter. Det som kallas berättelser/återberättelser är texter som följer en kronologisk struktur, motsatt dem som i stället är logiskt strukturerade, t.ex. i argument eller delar i en beskrivning. Ingen entydig gräns finns mellan de två slagen av texter – exempelvis löser många elever argumenterande uppgifter genom att ge exempel på när man gör eller känner på ett visst sätt, exempel som i sig kan vara korta berättelser. De texterna har i allmänhet inte klassificerats som berättelser.

5.1.1 Avhandlingens mått på grammatisk metafor

För att få ett värde som kan utgöra grunden för en jämförelse mellan texter har antalet av varje typ av GM dividerats med antalet ord i texten, och kvoten har sedan multiplicerats med 1 000 (det sistnämnda för att få ett hanterbart tal). Det är denna siffra som används genomgående i alla analyser och i redovisningen (undantaget tabell 6:1). Uppgiften avser alltså andelen GM i texterna.

5.1.2 Taggning och nominalkvot

Proven har även ordklasstaggats och analyserats för nominalkvot. Nominalkvoten korreleras mot GM. Nominalkvot, ett mått på hur nominal en text är, avser summan av nominala led dividerad med summan av verbala led i en text, dvs. summan av substantiv, prepositioner och particip dividerad med summan av pronomen, verb och adverb. Taggning och framtagning av nominalkvoten har gjorts av Sofie Johansson Kokkinakis.

Som vi sett i 3.10.4.1 har ytmått på text kritiserats, och klart är att de snarast mäter symptom på möjliga egenskaper i texter. Jag har dock av två skäl valt att korrelera GM mot nominalkvot. För det första är det ofta använt i svensk elevtextforskning (se 3.10.4) och korrelationen förankrar därmed min analys i en tradition. För det andra mäter nominalkvot lexikogrammatiska drag som framträder som kritiska i andraspråsutveckling. Nominalkvot skulle kunna skilja sig mellan första- och andraspråksskribenter som tecken på den mindre ”akademiska” stil som identifierats i andraspråkstexter (jfr 2.8), då en verbal stil kan vara indicium på talspråklighet.

5.1.3 Analys av delmaterial

I delar av avhandlingen används delmaterial av den samlade korpusen (jfr avsnitt 4.3). Här nämns de bara, för att beskrivas mer ingående när de presenteras.

I kapitel 7 analyseras texter med avseende på GM:s funktioner i texterna. Texterna analyseras bl.a. transitivt och ergativt (jfr 3.5) och för textuella funktioner (jfr 3.7).

I avsnitt 7.4 och 8.2–8.3 undersöks långa nominalfraser med GM som huvudord, som en indikation på i vilken mån eleverna utnyttjar GM:s potentiella förtätande effekt. En lång nominalfras med GM som huvudord definieras som en nominal GM med minst ett attribut (närmare definition följer vid undersökningen). I avsnitt 8.4 analyseras texter rörande semantiska egenskaper som ab-

straktion och generalisering. I avsnitt 8.5 undersöks avvikelser från standard-svenska i ett mindre material. Samtliga dessa analyser beskrivs närmare i anslutning till varje delundersökning.

5.2 Statistisk bearbetning

I varje prov har förekomster av GM noterats och överförs till programmet SPSS.19. För varje prov har också värden för nominalkvot förts in i SPSS. Den statistiska bearbetningen har gjorts i SPSS.19 och Prism.5.

Materialet beskrivs med deskriptiv statistik i form av korstabeller, lådagram och spridningsdiagram. För kvantitativa värden görs korrelationsanalyser.

I korstabellerna redovisas materialets spridning i ett antal spann. Spannen har tagits fram genom att materialets totala antal provtexter delats in i sju lika stora delar (52 eller 53 prov).¹⁷ Spannen är alltså inte framtagna utifrån någon teoretisk grund, eftersom det saknades tidigare undersökningar att utgå från (se bilaga 1 Korstabeller för spann). Korstabellerna redovisas i sin helhet i bilaga 1 Korstabeller. I kapitel 6 återges för överskådlighetens skull förenklade versioner av tabellerna i bilagan. I korstabellerna har statistisk signifikans beräknats med chi-två-test.

I de fall resultaten illustreras med lådagram, används Mann-Whitneys test (Wilcoxon's rangsummetest) för jämförelser mellan två grupper, t.ex. mellan år 9- och Svenska B-texter. För jämförelser mellan mer än två grupper, t.ex. grupper av elever definierade enligt startålder, används Kruskal-Wallis rangsummetest följt av Dunns multipla jämförelser för att identifiera eventuella signifikanta skillnader. Analysmetoderna är icke-parametriska eftersom datamängden inte är normalfördelad.

Som signifikans på enstjärnig nivå räknas ett p-värde lika med eller lägre än 0,05, på tvåstjärnig nivå ett p-värde lika med eller lägre än 0,01 och på trestjärnig nivå ett p-värde lika med eller lägre än 0,001.

5.3 Övriga variabler

Materialet och förekomsten av GM har undersökts i förhållande till flera variabler: vilken skola eleven går på, betyg på provet, under vilket skolår provet är

¹⁷ Där enskilda GM-typer analyseras i korstabeller har materialet inte delats in i sju spann, utan i mindre antal, beroende på hur många GM av en typ det finns; se bilaga 1.

skrivet, elevens kön samt elevens språkliga bakgrund. Samtliga variabler är relativt okomplicerade, undantaget definitionen av en- och flerspråkighet.

5.3.1 En- och flerspråkighet i undersökningen

För att avgöra om en elev är flerspråkig eller inte har jag använt delar av de omfattande bakgrundsdata som SUF-projektet samlat in. En elev räknas i min undersökning som flerspråkig om han/hon talar svenska och/eller ett annat språk med föräldrarna eller lärde sig ett annat språk än svenska före eller samtidigt med svenska.

De flerspråkiga elevernas språkliga bakgrund är mycket heterogen och flera variabler vore möjliga för att karaktärisera dem språkligt (jfr Fraurud & Boyd 2006). Den språkliga bakgrunden har definierats på två sätt i undersökningen, enligt *ursprungsland* respektive *startålder*, med hjälp av de bakgrundsuppgifter som samlats in i projektet.

5.3.2 Ursprungsland i undersökningen

Elevernas ursprungsland avser i avhandlingen inte alla de ursprungsländer som egentligen finns representerade bland SUF-projektets informanter, utan enbart om eleverna och deras föräldrar är födda i Sverige eller något annat land. Grupperna av elever definierade på detta sätt är tre. Elever som liksom sina föräldrar är födda utomlands räknas som en grupp (Utländsfödda), elever födda i Sverige av föräldrar födda utomlands räknas som en grupp (Svensk/utomlands) och elever födda i Sverige av föräldrar födda i Sverige räknas som en grupp (Svensk/svensk).

Ursprungsland är inte en oproblematisk grund för indelning av eleverna, då eleverna kan ha börjat tala svenska före ankomsten till Sverige. Dessutom blir indelningen grov, då någon som är född i Sverige kan ha börjat tala svenska vid en högre ålder än någon som är född utomlands. Elever födda utomlands kan därtill ha flyttat till Sverige vid vitt skilda åldrar. Men variabeln kan antas vara ganska robust, särskilt för tidiga inlärare, eftersom det kanske är enklare att ange var man är född än när man började tala svenska. Enligt Abrahamsson & Hyltenstam (2009:288; jfr även 2004:241) och Hyltenstam & Abrahamsson (2005:547f.) är emellertid startålder den mest tillförlitliga variabeln.

5.3.3 Startålder i undersökningen

Vid indelningen av elever efter startålder, dvs. den ålder då eleverna började tala svenska, har jag utgått från SUF-projektets intervjufråga om när eleverna började tala svenska. Min indelning sammanfaller med Tingsells (2007:154f.). En elev som började tala ett annat språk än svenska först samt började lära sig svenska före fyra års ålder ingår i den tidigaste startåldersgruppen i undersökningen, Före 4. Elever som började tala svenska mellan fyra och sju års ålder ingår i mellangruppen Grupp 4–7. Elever som började tala svenska vid sju års ålder eller senare ingår i den senaste startåldersgruppen Efter 7. Elever som började tala svenska först och som talar svenska med sina föräldrar räknas som enspråkiga (gruppen Svensk/svensk).

Eleverna har utöver startålder också angivit vilket språk de lärde sig att tala först. För elever vars bakgrund kunde klassificeras som flerspråkig men som är mycket tidiga inlärare, skiljde jag initialt mellan elever som angav svenska som det språk de lärde först och elever som angav ett annat språk. Denna variabel ville jag kombinera med startålder. Det visade sig dock svårhanterligt, eftersom flera elever som angivit svenska som det språk de lärde sig först ofta angav en sen startålder för svenska, t.ex. 2 eller 3,5 år. Denna något sena startålder förekom också i den grupp elever som angivit ett annat förstaspråk än svenska, var det också fanns elever som angivit en startålder för svenska på bara ett år. I båda grupperna förekom således en variation i startålder mellan 1 och 3,5 år, vilket förstås kan bero på att ungdomarna inte har helt klart för sig när man börjar tala ett förstaspråk. Det föreföll dock inte hållbart att skilja grupperna åt, varför jag begränsat mig till den första frågan vid urskiljande av flerspråkighet, dvs. frågan vid vilken ålder de började tala svenska.

5.3.4 Motivering för indelningen i startålder

För att dra gränser mellan startåldrar har jag tagit avstamp i tidigare forskning kring startålder för utveckling av svenska som andraspråk och de åldrar som visat sig relevanta i Ekberg (2004), Ganuza (2008), Hyltenstam & Abrahamsson (2000, Abrahamsson & Hyltenstam 2004, 2009) och Tingsell (2007). I svensk-språkig forskning relateras dock startålder sällan till skolrelaterad språkutveckling, t.ex. Ganuza (2008) och Tingsell (2007), varför t.ex. Colliers (1987; jfr 2.5) forskning på engelska kring ålder, utveckling av skolrelaterat språkbruk och skolframgång är relevant.

Mot bakgrund av tidigare forskning framstod det som viktigt både att urskilja en grupp av mycket tidiga inlärare och en grupp av sena inlärare med startålder efter skolstart. Att tidiga inlärare utgör en grupp motiveras av Hyltenstam

& Abrahamssons undersökningar av mognadsbegränsningar och startålder (Abrahamsson & Hyltenstam 2004, 2009, Hyltenstam & Abrahamsson 2000), som visar att få andraspråksinlärare når infödd nivå även om de har en mycket låg startålder (jfr 2.7.1). Även Collier urskiljer en tidig grupp med startålder 5–7 år som inte kommer ikapp lika snabbt som elever med startålder 8–11.

Att urskilja en grupp sena inlärare motiveras också av Abrahamsson & Hyltenstams undersökningar, då de funnit signifikanta skillnader mellan tidiga och sena inlärares resultat (2009:281). Till skillnad mot några tidiga inlärare presterade ingen av de sena inlärnarna på samma nivå som den infödda jämförelsegruppen på något test (2009:287). Även Colliers (1987) resultat motiverar att en sen grupp inlärare urskiljs i analysen. Nytt i Colliers bidrag i förhållande till Cummins resultat är att de sena inlärnarnas fördel över tidiga inlärare avtar efter en viss ålder, så att elever med startålder över tolv år får sämre resultat än gruppen med en startålder på 8–11.

I svenskspråkiga forskningen framstår fyra till fem respektive sju till åtta års ålder som viktiga åldrar. Ekbergs (2004:262) undersökningar tyder på att de flerspråkiga barn som kommit i kontakt med svenskan före fyra till fem års ålder automatiserar syntax. Ganuza (2008:38) diskuterar sex–sjuårsåldern som en viktig gräns för modersmålsnivå. Samma gräns är också skillnaden mellan tidig och sen barndom i Abrahamsson & Hyltenstam (2009:269). Mellangruppen i min undersökning, Grupp 4–7, befinner sig ungefärligen mellan dessa viktiga gränser. I förhållande till interdependenshypotesen är det relevant att försöka dra en linje vid trolig ålder för den första läsinläringen. Det är också rimligt att anta att detta för många sker i sex–sjuårsåldern.

Att jag inte använt exakt samma åldersspann för startålder som Collier (1987) beror på anpassningar till materialet. Åldern sju år bedömdes som den högsta möjliga startåldern i SUF-materialet eftersom gruppen annars skulle blivit oproportionerligt liten. Gruppen är ändå mycket mindre än övriga två startåldersgrupper och uppgår bara till 27 provtexter (skrivna av 22 elever) mot 82 för Före 4 (54 elever) och 45 för Grupp 4–7 (35 elever). Om den senaste startåldersgruppen hade varit större hade det varit motiverat att dra en gräns vid tolv år, som markerar gräns mellan barndom och pubertet och enligt Abrahamsson & Hyltenstam (2009:263) ofta använts. Gruppen Efter 7 i avhandlingen är således en heterogen grupp vari ingår elever med såväl startålder sju som fjorton år.

5.3.5 Startålder i jämförelse med ursprungsland

Det är framför allt indelningen av tidiga inlärare som skiljer indelningen efter startålder från indelningen efter ursprungsland, då flera av de elever som är

födda i Sverige eller flyttade till Sverige som mycket små anger en flera år senare startålder för svenska. Elever som är födda i Sverige och har utlandsfödda föräldrar finns i startåldersindelningen i samma grupp som de elever som kom till Sverige tidigt och började tala svenska före fyra års ålder. Det finns också elever som är födda i Sverige men som angivit en relativt sen startålder, i ett fall så sent som sju år. Eleverna i Efter 7 anger däremot i allmänhet samma eller nästan samma ankomst- som startålder.

I samband med elevernas startålder aktualiseras naturligtvis frågan hur tillförlitliga uppgifterna är och man kan fråga sig om alla uppgifter stämmer, t.ex. huruvida det är möjligt att leva i Sverige fram till sju års ålder utan att börja tala svenska. Jag har dock konsekvent utgått från elevernas svar i projektintervjuerna.

5.4 Ställningstaganden vid avgränsning av grammatisk metafor

I snart sagt alla undersökningar om GM behandlas avgränsnings- och definitionsfrågor. Byrnes (2009), Derewianka (1995), Hestbæk Andersen, Helm Petersen & Smedegaard (2001), Hestbæk Andersen (2005), Nordrum (2007), Siljan (2011) diskuterar alla avgränsningsfrågor.

Nedan tas upp principer som tillämpats i avhandlingen för att avgränsa GM, och i första hand hur jag förfarit med lexikal närhet och bleknade eller ”döda” GM.

5.4.1 Morfologisk närhet

Derewianka (1995) urskiljer en liberal och en konservativ hållning i avgränsningen av GM (8:1ff.):¹⁸

A conservative position would maintain that a grammatical metaphor should be able to be unpacked to a corresponding clausal configuration, retaining a similar lexis. A liberal interpretation would extend the scope of grammatical metaphor (of the experiential kind) to include, for example, nominalisations which presuppose clausal meanings (Derewianka 8:3).

¹⁸ Derewiankas avhandling (Derewianka 1995) har jag tillgång till som Word-filer. Varje kapitel är sparat i en separat fil, varför jag hänvisar till kapitlen var för sig. 8:1 avser kapitel 8, sid. 1.

Ett svenskt exempel som illustrerar den ”konservativa” respektive ”liberala” hållningen illustrerar *krocken* respektive *incidenten* i följande exempel.

EXEMPEL 5:1

5:1 Två bilar krockade på E4:an. Krocken inträffade vid tiotiden på förmiddagen.
Två bilar krockade på E4:an. Incidenten inträffade vid tiotiden på förmiddagen.

Både *krocken* och *incidenten* syftar tillbaka på ett skeende som beskrivs i den föregående satsen och båda kan i den bemärkelsen sägas ha processbetydelse. Derewianka (1995), Halliday & Matthiessen (1999), Ravelli (1988) intar det Derewianka kallar en konservativ hållning och kräver morfologiskt släktskap mellan den inkongruenta realiseringen och en kongruent motsvarighet. Det ska enligt detta kriterium vara möjligt att ”packa upp” den grammatiska metaforen till en morfologiskt besläktad kongruent form. *Krock* kan packas upp till ett morfologiskt besläktat verb, *krocka*, men till *incident* finns inte någon verbal motsvarighet.

Somliga vill också enligt Derewianka (1995) kalla s.k. ”metacomment” för GM, dvs. ord som refererar till en eller flera satser i texten, t.ex. *sätt, problem, metod, resultat* i kontexter där de sammanfattar tidigare meningar. Veel (1997 cit. i Edling 2006) är vidare ett exempel på en forskare som inte gör skillnad på GM och abstrakta uttryck, vilket motiveras med att GM också är abstrakta och inte går att beröra.

I avgränsningsfrågor har jag generellt intagit en konservativ hållning. Jag gör skillnad på abstrakta uttryck och GM, eftersom abstraktion är en semantisk egenskap som inte i sig har att göra med relationen mellan det semantiska och det lexikogrammatiska stratana. Denna relation är däremot fundamental för GM. För att ett uttryck ska räknas som GM i min undersökning räcker det inte heller att det syftar på processer eller avser händelser utan även uppvisar morfologiskt släktskap med en kongruent form (för undantag, se 4.5.6.2). *Krock* klassificeras här som GM därför att det avser en process och kan packas upp som ett lexikalt besläktat verb, *krocka*. *Incident* räknas däremot inte som GM trots att det kan avse en process, eftersom det inte finns något motsvarande verb. Jag undersöker således förhållandet i elevernas texter mellan semantik och lexikogrammatik och förskjutningar däremellan.

Det finns dock många ord som kräver enskild bedömning, som kanske kan variera mellan forskare, därför att ordet inte har en helt identisk stam med den kongruenta formen. Exempelvis har jag klassificerat ord med vokalväxling i förhållande till den kongruenta formen som GM, t.ex. *mord* av *mörda* och *kamp* av *kämpa*. Ord med förled som inte finns i den kongruenta formen har också räknats som GM, t.ex. *missväxt* av *växa* (**missväxa*). En annan kategori som säkert också kan variera mellan undersökningar illustreras av *glädje*. Jag

har analyserat *glädje* som en nominalisering av egenskap (*glad*), men det vore också möjligt att analysera det som en nominalisering av en process (*glädjas*).

Som kriterier vid urskiljandet av GM tar Byrnes (2009:57) utöver lexikal släktskap upp avledningsmorfologi samt upppackningskriteriet. Både GM och avledningar har ofta avledningsändelser. Avledningsändelser kan därför vara ett tecken på GM men är det naturligtvis inte alltid. Omvänt har en GM inte nödvändigtvis avledningsmorfologi. I undersökningen har avledningsmorfologi därför, i likhet med Byrnes undersökning, inte räknats som ett kriterium på GM.

En GM innebär generellt nivåväxling och kan packas upp till en högre språklig nivå, ett kriterium som gäller i allmänhet för GM i avhandlingen (jfr Derewianka 2003, Byrnes 2009).

5.4.1.1 Alternativ modell för avgränsning av grammatiska metaforer och avledningar

I sin undersökning av översättningar av engelska nominaliseringar till svenska och norska argumenterar Nordrum (2007:72) för att vissa nominaliseringar är mer verblika än andra. En mellangrupp mellan prototypiska GM och avledningar urskiljs. Mellangruppen utmärks bl.a. av att vara kvantifierbar och att argument som direkt objekt kan strykas (*Johns' construction (of the building)*). De tar till skillnad mot prototypiska GM inte adverbial med durativ aspekt (Nordrum 2007:58f.).

Siljan (2011) följer i en undersökning av nominaliseringar i norska läromedel Nordrums analysmodell och urskiljer, på syntaktiska och semantiska grunder, samma mellanform. Mellanformen spaltas av Siljan därutöver upp i ytterligare två typer. Resultatet blir en skala av ”metaforiskhet” (2011:95).

GM	Mellanform	Mellanform	Avledning
<i>syngning</i>	<i>mord</i>	<i>lyd</i>	<i>bygning</i>

FIGUR 5:1. *Metaforskala (efter Siljan 2011:95)*

Mord räknas som mer processuellt eller GM-likt än *lyd*. Kriterier är bl.a. att *mord* inte kan ha aspektmarkör medan *lyd* kan det (*konstant lyd*). *Mord* kan inte kombineras med *existerande*, vilket *lyd* kan (*existerande lyd*). *Lyd*, argumenterar Siljan, kan inte ha en argumentstruktur, medan *mord* kan det. Min analysmetod skiljer sig från Siljans genom att bara gälla betydelsen hos ett uttryck. Ett

substantiv, exempelvis, räknas som GM om det har processbetydelse, vilket *syngning* och *mord* båda har. Min analys grundar sig inte på morfologiska eller syntaktiska kriterier, som t.ex. vilken ändelse en GM har eller vilka ord det kan kombineras med. Tvärtom utgår jag från att en vinst med metaforisering är att en betydelse kan kombineras med nya strukturer, t.ex. att en processbetydelse kan behandlas som substantiv vid nominalisering och kombineras med adjektivattribut. Det är stratumförskjutningen, och den vidgade betydelsepotential som den möjliggör, som är fokus (jfr 3.2).

5.4.2 Bleknade grammatiska metaforer

Av särskilt intresse i studier av GM i barns språkutveckling är frågan om behandlingen av bleknade GM. Jag har, i likhet med Derewianka (1995, 2003), inte försökt skilja på en prototypisk typ av GM å ena sidan och vardagliga, allmänspråkliga eller bleknade GM å den andra. Det främsta skälet är att avhandlingens undersökningsobjekt är språkutveckling och att vad som upplevs som metaforiskt och har ”stratumspänning” inte nödvändigtvis är gemensamt för vuxna, barn och tonåringar.

Bleknade GM ingår med SFL-terminologi ofta i konstruktioner bestående av Process samt Utsträckning (eng. ”Process+Range-constructions”; här ”bleknade GM”). Dessa består av ett verb och en nominalisering och är i allmänhet vanliga i allmänspråket. Ofta har de en parallell i ett syntetiskt verb:

ta en dusch/ett bad/ett dopp – duscha/bada/doppa sig

En bleknad GM kan vara lika vanlig eller vanligare än det syntetiska verbet. Trots att – den ofta betydelsvaga – processen är transitiv tar det ofta emot att kalla nominaliseringen objekt av semantiska skäl. Bleknade GM kan relateras till den skillnad Halliday (1994:374) gör mellan *markerade* och *omarkerade* GM. Konstruktionen ”it’s got a lovely gleam about it” är en GM för den kongruenta formen ”it gleams” men är förmodligen vanligare än den kongruenta varianten. ”It has a gleam” är inte ett *markerat* metaforiskt alternativ (Halliday 1994:374).

Ett argument för att särskilja ”prototypiska” GM från bleknade GM är att bleknade GM är vardagliga och frekventa medan prototypiska GM antas höra till specialiserade register. Hävdas kan också att de förlorat den hybridbetydelse som utmärker prototypisk GM, dvs. den dubbla betydelsen av den semantiska entiteten och den inkongruenta lexikogrammatiska realiseringen. Eventuellt skulle de därför kunna betraktas som en avledning utan metaforiska komponenter. Som Derewianka (1995:6.2.1) påpekar finns de kongruenta formerna

dock parallellt med bleknade GM i språket, och bruket av en nominalisering innebär därför ett val. Det gäller också sådana frekventa, allmänspråkliga fall som följande:

EXEMPEL 5:2

5:2 We also went for a bush **walk** and horse **riding**. (Derewianka 1995:6.2.1)

Även om *walk* och *riding* är vanliga, och kanske t.o.m. vanligare än de kongruenta formerna, väljer talaren mellan en kongruent och en inkongruent form. I studier av barns språkutveckling finns, argumenterar Derewianka (2003:193f.), särskilda skäl att inkludera bleknade GM i analysen, eftersom de kan fungera som modeller för en mer ”vuxen” användning av GM, t.ex. för syntaktiska funktioner och, vid nominalisering, för utnyttjande av nominalfrasens potential (jfr även Halliday & Matthiessen 1999:269). Därtill är det svårt att avgöra vad som har stratumspänning för ett barn.

Jag har antagit att det inte bara är förekomsten av GM som är intressant ur språkutvecklingsperspektiv utan också hur man använder GM. En allmänspråklig nominalisering öppnar i samma mån som en specialiserad för möjligheten att utnyttja substantivets grammatik för en process- eller egenskapsbetydelse, t.ex. substantivets bestämningar eller utelämnande av deltagare. Mitt val av metod gör att en del av det som klassificerats som GM mycket väl kan vara ord som ett barn lär sig innan det lär sig den kongruenta formen. Det skulle kunna vara en undersökning i sig att studera vilka GM eller bleknade GM som små barn hör och använder.

Avhandlingen gäller således elevers utnyttjande av ett grammatiskt mönster, ”korskopplingar” mellan semantik och lexikogrammatik. Lexikala frågor beaktas däremot inte.

5.4.3 Svårbestämd betydelse

Ibland är det svårt att avgöra betydelsen av ett ord. Avser *jobb* i exempel 5:3 processen att jobba eller platsen där man jobbar? Om processen avses, är *jobb* GM, men inte om det avser platsen.

EXEMPEL 5:3

5:3 Man hade ingen press, alltså man skulle inte upp till något **jobb**. (S25 SvB)

Lomans (1964) respektive Derewiankas (1995) analyser kan tjäna som exempel på varierande bedömningar av betydelse. Loman (1964:156f.) räknar som ”konkreta” (med SFL-termer icke-metaforiska) exempelvis ”nomina mentis” som *förtvivlan* och *bävan* liksom ”nomina dicti” som *förmaning*. Derewianka (1995) klassificerar däremot nominaliseringar av mentala processer, till vilka *förtvivlan* och *bävan* hör, som GM, t.ex. *reaction*, *knowledge*, *hope*. Likaså räknar hon nominaliseringar av verbala processer, t.ex. *talk*, *answer*, *reply* och *definition* som GM, dvs. det som Loman kallar ”nomina dicti”. Halliday & Matthiessen (2004:467f.) räknar ord som *assertion* och *desire*, dvs. nominaliserade verbala och mentala processer, som GM.

Närmare avgränsningar av GM i avhandlingen presenteras i nästa avsnitt.

5.5 Avgränsning av typer av grammatisk metafor i undersökningen

De kongruenta lexikogrammatiska realiseringarna av semantiska kategorier är, som redan nämnts, färre till antalet än de möjliga inkongruenta alternativen, dvs. ”korskopplingarna” mellan olika strata är potentiellt betydligt fler än de kongruenta relationerna. Hur många möjliga inkongruenta alternativ som finns är förmodligen en öppen fråga.

Utgångspunkten för klassificeringen är den typologi som återges i avsnitt 3.3, och numreringen av GM-typerna följer den. Klassificeringen utgår från betydelsen hos ett uttryck och huruvida det kan ”packas upp” till en kongruent form. De GM jag valt ut har alla med förtätning att göra (jfr 3.7) och kan förknippas med skriftliga register. Ingen av dem är av den typ som primärt uppstår till följd av andra GM.

De typer som är aktuella i denna undersökning återges i tabell 5:1. I första kolumnen anges typernas nummer i Hallidays typologi (1998, se tabell 3:1). I andra kolumnen ges den benämning på typen som jag valt, och därefter följer svenska exempel för respektive typ.

En typ av GM utan motsvarighet i typologin i tabell 3:1, processmetafor, tas upp i kapitel 9 i en separat undersökning där den även definieras närmare. I korthet består denna GM-typ i att en typ av process realiseras med en annan typ av process, t.ex. ”ljudet nådde honom” för ”han hörde ljudet”. Exemplet innebär att en materiell process (*nådde*) realiserar en mental process (*hörde*). Bytet av processtyp innebär också omkastade deltagarförhållanden, t.ex. att *ljud* är förstadeltagare i den materiella processen och andradeltagare i den mentala. Förändringar i deltagarförhållanden kan, för övrigt, i sig ses som processmetaforer, vilket jag diskuterar närmre i kapitel 9. Processmetaforer skiljer sig

från merparten av övriga GM genom att inte medföra nivåväxling, och jag har till skillnad mot i urskiljandet av flera andra GM-typer inte krävt morfologisk släktskap för processmetaforer (jfr Derewianka 1995, Halliday 1994). Här ska avslutningsvis bara konstateras att Halliday inte tar upp processmetaforer i typologin som återges i avsnitt 3.3, men däremot i andra sammanhang (1994, 2002b).

TABELL 5:1. *Typen av grammatisk metafor i undersökningen*

GM1	nominaliserad egenskap	<i>glädje</i>
GM2i	nominaliserad process	<i>överlåtelse</i>
GM2ii	nominaliserad fas	<i>start</i>
GM2iii	nominaliserad modalitet	<i>möjlighet</i>
GM3	nominaliserad omständighet (tid)	<i>dåtid</i>
GM4	nominaliserad kausalitet	<i>orsak</i>
GM5	process som adjektiv	<i>galopperande (häst)</i>
GM9	kausalitet som verb	<i>orsaka</i>
Processmetafor	skilda processtyper i kongruent och inkongruent version (jfr kap. 9)	

5.5.1 Generella betydelser: nominalisering av egenskap och processtyp samt adjektivisering av process

Tre av GM-typerna i avhandlingen är inkongruenta realiseringar av generella betydelser: nominaliseringar av egenskapsbetydelser, nominaliseringar av processbetydelser samt adjektiviseringar av processbetydelser. Övriga GM-typer är inkongruenta realiseringar av någon specifik betydelse, t.ex. kausalitet eller modalitet.

Nominalisering av egenskapsbetydelser, GM1, är nominaliseringar av betydelser som kongruent skulle realiseras som adjektiv, t.ex. *säkerhet* (av *säker*) eller *värme* (av *varm*). Nominaliseringar av känslotillstånd (*glädje*) har jag också räknat hit.

Med nominalisering av process, GM2i, avser jag nominalisering av någon av de sex typerna av process (jfr 3.5.1). De ska skiljas från modala och fasala processer, som inte tillhör någon av de sex processtyperna utan i stället modifierar dem på något sätt (jfr 5.5.2). I tabell 5:2 ges exempel på nominalisering av var och en av de sex processtyperna.

TABELL 5:2. *Nominaliseringar av sex typer av processer (GM2i)*

nominalisering av materiell process:	<i>skrivande</i>
nominalisering av mental process:	<i>tänkande</i>
nominalisering av relationell process:	<i>varande</i>
nominalisering av verbal process:	<i>påstående</i>
nominalisering av existentiell process:	<i>existens</i>
nominalisering av beteendeprocess:	<i>muttrande</i>

I undersökningen redovisar jag inte vilken processtyp en nominalisering bildats ur, utan nominaliseringar av processer räknas alla som GM2i.

Som adjektiviserad process (GM5) räknas perfekt particip och presens particip. Participen ska stå attributivt eller vara fria predikativ för att jag ska räkna dem som GM5, t.ex. *en galopperande häst* eller *Vi hittade hästarna galopperande på vägen*. Analysen överensstämmer med följande exempel ur litteraturen:

EXEMPEL 5:4–5:7

5:4 a cow is a **ruminating** quadruped [verb → adjective; process → quality] (Halliday & Matthiessen 1999:261)

5:5 We are never quite sure of the **dividing** line between reality and fantasy (Derewianka 1995)

5:6 to remove impurities from the **mined** coal (Derewianka 1995)

5:7 Sculptures were generally of **well known** figures (Derewianka 1995)

Particip i predikativ ställning har jag däremot inte räknat som GM5, eftersom de framstår som mer verbala än fria predikativ och particip i attributiv ställning.

Ett särskilt påpekande ska göras om ord som *tanke* eller *svar*, vilka jag räknar som nominaliseringar av processer (GM2i). Ett alternativ vore att anse att orden avser innehållet i tanken eller frågan – det man tänker på eller frågar om – och därmed ett semantiskt 'ting'. I meningarna i exempel 5:8–5:9 är *fråga* med detta betraktelsesätt synonymt med innehållet (*hur funkar det* respektive *är lek fritid för barn*).

EXEMPEL 5:8–5:9

5:8 Men det funkar inte så. Men nu är **frågan**: Hur funkar det? (B25 SvB)

5:9 **Frågan** är om lek är fritid för barn. (B18 SvB)

Man kan emellertid också hävda att konstruktioner som *Frågan är om ...* eller *Min fråga är ...* är nominala motsvarigheter till en sats, t.ex. *Jag undrar...* eller *Jag frågar mig om ...* och därmed GM. Därtill kan de fylla de allmänna funktionerna för GM (jfr 3.7) vilket är av intresse i mitt material. En sådan funktion är utelämnande av Talaren eller Upplevaren, vilket enligt Halliday & Matthiessen (2004) är en del i den mentala och verbala nominaliseringens kraft: "Part of the rhetorical power of the metaphorical group is the potential for leaving the Sayer unspecified" (2004:468). En annan funktion är inbäddning då en sats kan bäddas in som satsattribut till en nominaliserad process (*frågan om lek är fritid för barn*).

Vid GM1, GM2i och GM5, dvs. nominalisering av egenskaper eller process eller adjektivisering av process, krävs i undersökningen en morfologisk likhet mellan den kongruenta och inkongruenta formen. Analysen av dessa tre GM skiljer sig därvidlag från de typer av GM som tas upp nedan. För nominaliseringar av fas, modalitet och kausalitet, som har mer sammanhållna betydelser än dem som ryms i GM1, GM2i och GM5, har jag frångått principen om morfologiskt släktskap. Kausalitet har jag därutöver noterat också i sin kongruenta form (relationer mellan satser) och inte bara inkongruenta (verb och substantiv); kausalitet är den enda betydelse som behandlats på detta sätt.

5.5.2 Inkongruenta realiseringar av specifika betydelser: fas, modalitet, tid och kausalitet

Processer som avser fas respektive modalitet har fått varsin typ av GM, GM2ii och GM2iii (jfr 3.3), eftersom de inte tillhör någon av de sex processtyperna utan överordnas andra verb. Kausalitet realiserad som substantiv respektive verb har också fått varsin typ av GM, GM4 respektive GM9.

Både fas och modalitet avgränsas något olika i Halliday & Matthiessen (2004) respektive SAG. Nedan redogörs för avgränsningar i förhållande till båda.

5.5.2.1 Fas

Halliday & Matthiessen (2004:497) räknar till fas ("phase"; 2004:499f) verb som *start* och *stop* (*started to hear*, *stop performing*). SAG (2:510f) delar in motsvarande svenska verb på i några fall avvikande sätt och räknar som "aktionella"

verb bl.a. fasala verb¹⁹ (*börja, fortsätta, sluta, upphöra*), och tendentiella verb (*tendera, riskera, hota, undgå, undslippa*).

Som nominalisering av fas räknar Halliday (1998) nominaliseringar av "conation verbs" som har att göra med att försöka, lyckas och misslyckas (2004:501; *tries to, strive to, succeed to*). I SAG är *lyckas* och *misslyckas* däremot potentiella hjälpverb, en typ av modala hjälpverb (4:288f). *Försöka* tas inte upp som vare sig aktionellt verb eller modalt hjälpverb.

Till GM2ii räknar jag liksom Halliday nominaliseringar av fasala processer. Till samma grupp har jag fört nominaliseringar av potentiella verb; dessa har inte fått någon egen kategori därför att de är så ovanliga i materialet.²⁰

Flera verb kan vara antingen materiella eller fasala (jfr Derewianka 2003:202). I exempel 5:10 nedan är *starten* en nominalisering av en materiell process och har klassificerats som GM2i medan *början* i exempel 5:11 är nominalisering av ett fasalt verb som klassificerats som GM2ii.

EXEMPEL 5:10–5:11

5:10 ... och vips så hade vi 9 Madonnalåtar från *starten* av hennes karriär till senaste låten hon gjort (P28 9)

5:11 ... i *början* av framtidens gång (B34 SvB)

För att en nominalisering av ett verb som *start* eller *början* ska kallas GM2ii krävs att det följs av en processbetydelse (som också kan vara nominaliserad, som i exempel 5:11). *Starten* i exempel 5:10 räknas som en nominalisering av en materiell process och inte ett fasalt verb, eftersom det inte modifierar en annan processbetydelse.

5.5.2.2 Modalitet

Nominaliseringar av modala betydelser räknas liksom nominaliseringar av fasala verb som en egen kategori, GM2iii,²¹ t.ex. *vilja, måste, behov, förmåga* eller *möjlighet, chans*. Vissa verb används både som huvud- och hjälpverb enligt SAG (4:320) och gränsen mellan dem kan vara vag (4:282). Detta gäller t.ex. *vilja* som nedan exemplifieras först som huvudverb och sedan som hjälpverb.

¹⁹ Bara verb som nominaliseras tas upp här, och inte t.ex. de usuella verben *bruka* och *pläga*.

²⁰ *Försök* finns bara i fyra prov (t.ex. D47 SvB: "försök att stoppa tiden"; P19 SvB: "försök att leka Gud"). *Misslyckande* (GM 2ii) finns i ett prov, *strävan* (GM2ii som hjälpverb) finns i sex prov.

²¹ Modala verb som inte nominaliseras tas inte upp här, t.ex. *få, kunna* som uttrycker medgivande eller *lära, torde*.

EXEMPEL 5:12

5:12 Hon vill att mamma ska komma (ex. ur SAG 4:321)
Hon vill gå till mamma.

Nominaliseringar av *vilja* följt av infinitivattribut har jag analyserat som nominalisering av modalitet, dvs. GM2iii, eftersom det verkar rimligt att de kan göras verbala enligt följande mönster, där *vilja* är modalt:

EXEMPEL 5:13

5:13 Putin framhöll också Rysslands **vilja** att bli medlem av världshandelsorganisationen WTO (Språkbanken).
Putin framhöll också att Ryssland **vill** bli medlem av världshandelsorganisationen WTO.

Vilja följt av satsattribut har jag däremot tolkat som en nominalisering av huvud verbet och därmed av en mental process (GM2i).

EXEMPEL 5:14

5:14 Det är också ett sätt för kommunerna och bolaget att markera sin **vilja** att resor /.../ ska göras på ett så miljövänligt sätt som möjligt. (Språkbanken).
...att de **vill** att alla resor ska göras...

Samma analys gäller t.ex. *avsikt* och *önskan*. *Behöva* anger som hjälpverb enligt SAG (4:291) att någon har behov av en aktion och som huvudverb att någon har behov av ett ting, t.ex. *Hon behöver ta semester/Hon behöver semester* (ibid.). Jag räknar *behov* som nominalisering av huvud verbet och därmed GM2i om det inte finns skäl att se det som en nominalisering av hjälp verbet, t.ex. då det följs av ett infinitivattribut (behov *att ta semester*). *Ork* och *förmåga*, som tas upp som potentiella hjälpverb i SAG (4:289), analyseras alltid som nominaliseringar av modalitet eftersom de inte har användning som huvudverb.

5.5.2.3 Tid

Det finns en mycket stor mängd omständighetsbetydelser – t.ex. tid, rum och sätt. Den kongruenta lexikogrammatiska realiseringen är adverb eller prepositionsfraser (Halliday & Matthiessen 2004:277), medan en typ av inkongruent realisering av omständighet är nominaliseringar, GM3. Den inkongruenta realiseringen av omständighet har jag i min analys begränsat kraftigt till bara en betydelse, tid, och då till några substantiv som uttrycker en tidslig betydelse som kongruent finns hos adverb som *nu*, *då i dag*. Exempel ur materialet är

dagens utveckling (i stället för *utvecklingen i dag*), *nutidens samhälle* (i stället för *samhället nu*), *framtidens krig* (i stället för *krig i framtiden*).

5.5.2.4 Kausalitet

Även betydelser inom den logiska metafunktionen kan realiseras metaforiskt. Den semantiska typen för logiska betydelser kallas relator, som kongruent realiseras som subjunktion eller konjunktion. Definitionen av kausalitet (eng. "cause") i Halliday & Matthiessen (2004:269f.) omfattar orsak (eng. "reason" och "behalf") och finalitet (eng. "purpose"). Kausalitet kan uttryckas eller realiseras på olika sätt. Den kongruenta realiseringen hör till den logiska metafunktionen, medan de metaforiska realiseringarna kan vara t.ex. verb eller substantiv (Halliday & Matthiessen 2004:592f.).

Medan jag endast noterat metaforiska former av process- och egenskapsbetydelser har jag valt ut kausalitet som en betydelse som jag noterar både i sina metaforiska och kongruenta realiseringar. Kongruenta realiseringar av kausalitet är konjunktioner och textbindande adverb. Verb och substantiv som *orsaka* respektive *anledning* räknas däremot som metaforiska och de kopplas generellt till skriftspråklighet och akademiska register (Coffin 2000, Schleppegrell 2004a). När det gäller kausalitet har det inte krävts lexikalt släktskap mellan en inkongruent och en kongruent form, utan alla kausala betydelser har räknats med.

5.5.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan allmänt sägas att långt fler typer av GM än de jag använt vore möjliga om man vill fånga alla sorters inkongruens (jfr Halliday 1998, Ravelli 1988). Jag urskiljer inte lika många typer av GM som Halliday (1998) eller Derewianka (1995), vilket framför allt beror på att mitt material är betydligt större. Jag har t.ex. inte tagit med de GM i tabell 3:1 som inte har någon kongruent motsvarighet utan uppstår som en följd av andra GM (typ 11 och 12), då jag bedömde att de är svåra att avgränsa och kvantifiera. I några fall spelar skillnader mellan svenska och engelska också in; jag bedömde exempelvis att förled i sammansättningar, GM13 i Hallidays typologi, skulle kräva en särskild utredning, vilken inte ryms inom denna undersökning.

GM är notoriskt svåravgränsat, och jag har ovan lämnat en rad besvärliga fall onämnda. Diskuteras kan t.ex. ord som *vithårig* i förhållande till *ha vitt hår* eller *håret är vitt*, alla uttryck som realiserar samma ideationella innehåll. Det är också ett faktum att olika konstruktioner föredras i olika språk, t.ex. att engelskan och svenskan har motsvarande *vara hungrig* medan tyskan och franskan

har *ha hunger* (*Hunger haben/avoir faim*). I kapitel 9 återkommer jag till avgränsning och tar upp den sista typen av GM, processmetafor, som jag inte behandlat utförligt i detta kapitel.

5.6 Avgränsningar av processer

I kapitel 6 analyseras satser transitivt och ergativt för att beskriva förändringar vid GM. Jag analyserar bl.a. bortfall av deltagare, vilka deltagare som utövar agens och vilka deltagarroller GM intar i processerna. Vid analys av deltagarna måste processtyp avgöras, en indelning som ofta är semantisk och inte alltid självklar (jfr Lassus 2010). Analysen varierar därtill ibland mellan kontexter, och mellan olika typer av processer finns inte sällan överlappning, vilket bidrar till ibland svåra gränsdragningar.

Lexikalt metaforiska verb är särskilt svåra att avgränsa, även sådana högfrekventa som *ta ett år*, *ansvaret ligger hos oss*, *bygger på respekt*, som ofta har drag av både materiella och relationella processer, dvs. den icke-metaforiska betydelsen är materiell (*ta*, *ligga*) men den aktuella användningen talar för en relationell analys.

EXEMPEL 5:15

5:15 Resan tog flera timmar.

Generellt räknas sådana processer som relationella, dvs. att *tog* i exempel 5:15 upprättar en relation mellan *resan* och *flera timmar*. I dessa relationella processer av omständighetstyp ("circumstantial relational clause") är en omständighetsbetydelse inorporerad i processkärnan (jfr Halliday & Matthiessen 2004:241ff.). Enligt Halliday & Matthiessen (2004:242) har de ofta ursprungligen varit materiella rörelseprocesser (t.ex. *run*). Processbetydelser diskuteras vidare i kapitel 9, liksom hur man kan redogöra för den dubbla betydelse som exemplen illustrerar.

I kapitel 5 har jag redogjort för hur jag bearbetat materialet och avgränsat och operationaliserat GM. Nästa kapitel är undersökningens första resultatkapitel och visar den kvantitativa fördelningen av GM i elevernas texter.

6. Fördelning av grammatisk metafor

I kapitel 6 besvaras i kvantitativa termer frågan huruvida GM är ett utvecklingsfenomen hos en- och flerspråkiga elever. Här redovisas fördelningen av olika typer av GM och förekomsten av GM i förhållande till ålder och språklig bakgrund. GM-användningen relateras också till andra faktorer, såsom vilken skola eleverna går på, betyget på proven och till en grov indelning av texternas genre i berättande och icke-berättande. Därigenom kan resultat rörande ålder och språklig bakgrund relateras till andra faktorerers påverkan.

Som beskrivits i 5.1.1 redovisas GM som andel i förhållande till textlängd (undantaget i avsnitt 6.2). Andel GM i en text definieras i avhandlingen som antalet GM dividerat med antalet ord i texten multiplicerat med 1 000.

6.1 Redovisning

I det som följer använder jag mig huvudsakligen av korstabeller och lådagran i redovisningen av kapitlets kvantitativa data. Korstabeller är ett användbart sätt att redogöra för stora siffermängder, eftersom de visar variationen i ett stort material.

För att undersöka om en variabel, t.ex. betyget på en text, är kopplad till högt eller lågt GM-bruk har jag delat upp materialet i olika spann av GM-andel. I korstabeller jämförs sedan de olika variablerna mot GM-andel. Exempelvis kan man för variabeln betyg undersöka hur stor andel av texter med betyget G i jämförelse betyget VG som finns inom det lägsta spannet och alltså har lägst andel GM, hur många texter med betyget G som finns i det högsta spannet i jämförelse med texter med betyget VG eller MVG osv. Korstabellerna signifikans-

prövas med chi-två-test. Hur många spann resultaten för en viss typ av GM delas in i beror på hur höga värdena är för respektive GM-typ.

Vid indelningen av andelen GM i spann har jag inte utgått från någon teori om vad som skulle representera hög respektive låg andel GM i en elevtext, eftersom empiriskt underlag saknas för en sådan bedömning. Spannen är i stället rent kvantitativt grundade och gjorda så att det finns ett jämförbart antal texter inom varje spann.

Korstabellerna återfinns i sin helhet i bilaga 1 Korstabeller. I texten nedan presenteras förenklade sammanfattningar av bilagornas tabeller. Signifikansberäkningarna är gjorda på tabellerna i bilagorna.

Där det är möjligt illustreras resultaten med lådagram eller spridningsdiagram. För jämförelser mellan två grupper, t.ex. mellan år 9- och Svenska B-texter eller mellan flerspråkiga och enspråkiga elevers texter, används Mann-Whitneys test (Wilcoxon's rangsummetest). För jämförelser mellan mer än två grupper, t.ex. startåldersgrupperna (Före 4, Grupp 4–7, Efter 7 och Svensk/svensk), används Kruskal-Wallis rangsummetest, följt av Dunns multipla jämförelser för att identifiera var en eventuellt signifikant skillnad finns. Icke-parametriska analysmetoder har valts då stora delar av datamängden inte är normalfördelad.

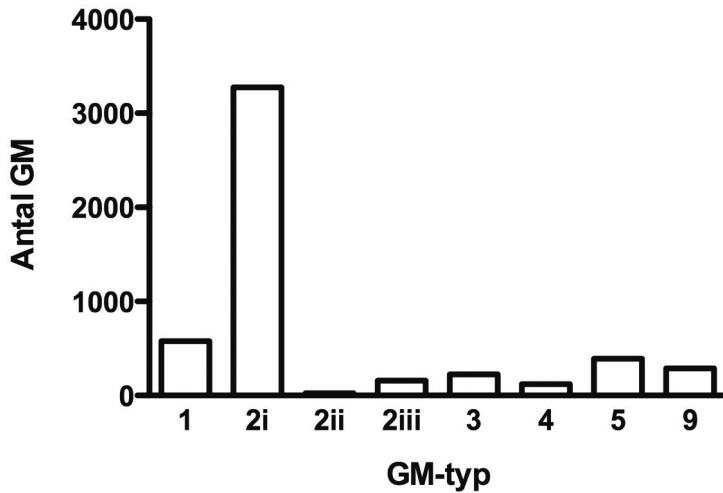
I förhållande till variabler som ålder, betyg och språklig bakgrund redovisas först alla GM-typer sammantagna och därefter enskilda GM-typer, i de fall relationen är signifikant.

6.1.2 Kapitlets uppläggning

I det kapitel som följer redovisas först fördelningen av olika typer av GM i hela materialet (6.2). Därefter följer fördelningen av GM i förhållande till ålder och betyg (6.3–6.4), som är variabler relaterade till språkutveckling. Därefter relateras fördelningen av GM till variablerna språklig bakgrund (6.5–6.6) och skola (6.7). Slutligen redovisas fördelningen av GM i förhållande till uppgiftsval och en grov karaktäristik av texterna som berättande eller icke-berättande (6.8) samt korrelationen mellan GM och nominalkvot (6.9; jfr 5.1.2).

6.2 Grammatisk metafor i hela materialet

I det samlade materialet har jag funnit 5 059 förekomster av de GM som jag kvantifierat, dvs. alla undersökta GM-typer utom processmetaphorer (se 5.5). Fördelningen av typer av GM i hela materialet redovisas i figur 6:1 i absoluta tal.



Förkortningar: GM1= Nominalisering av egenskap (*glädje*); GM2i= Nominalisering av processtyp (*förändring*); GM2ii nominalisering av fas (*start*); GM2iii=Nominalisering av modalitet (*möjlighet*); GM3= Nominalisering av tidslig omständighet (*dagens*); GM4= Nominalisering av kausalitet (*orsaka*); GM5= Process som adjektiv (*galopperande (häst)*); GM9= Kausalitet som verb (*orsaka*).

FIGUR 6:I. *Fördelning av typer av grammatiska metaforer i hela materialet i absoluta tal*

Fördelningen av GM-typer i materialet är som vi ser ojämn. Iögonfallande är att nominaliseringar av någon av de sex processtyperna (GM2i, t.ex. *förändring*) är mer än tre gånger så vanliga som någon av de övriga metafortyperna. Överhuvudtaget finns många nominaliseringar, då både GM1 (t.ex. *glädje*), GM2ii (t.ex. *start*), GM2iii (t.ex. *möjlighet*), GM3 (t.ex. *dagens*) och GM4 (t.ex. *orsak*) också är nominaliseringar. Den näst största enskilda metafortypen efter GM2i är GM1 (nominalisering av egenskap, t.ex. *glädje*).

Tilläggas ska, som redovisades i 5.5, att GM1, GM2i och GM5 skiljer sig från övriga GM-typer genom att de utgör en metaforisering av en generell betydelse, dvs. en egenskap eller en process. De skiljer sig därmed från övriga metafortyper i tabellen, som är metaforiseringar av specifika betydelser, t.ex. kausalitet i GM4 och GM9. Det krävs alltså att kausalitet finns i texten för att dessa GM-typer ska förekomma. Därför kan man förvänta att de generaliserade GM är vanliga, i synnerhet GM2i som är ett slags prototypisk GM.

6.3 Grammatisk metafor i förhållande till ålder

6.3.1 Total andel grammatiska metaforer i förhållande till ålder

En av undersökningens frågeställningar är om GM är ett språkutvecklingsfenomen i materialet, mot bakgrund av SFL:s språkbaserade teori om lärande (jfr 3:10). En central variabel för att besvara frågeställningarna om språkutveckling är betydelsen av elevernas ålder, dvs. skillnaden i GM-bruk mellan år 9 och Svenska B.

Analysen av undersökningsmaterialet visar att det finns en väsentlig ökning i andelen GM mellan år 9 och Svenska B, i bemärkelsen att fler texter i Svenska B har hög andel GM. I tabell 6:1 nedan visas hur texterna från år 9 och Svenska B fördelar sig när det gäller bruk av GM (absoluta tal inom parentes).

TABELL 6:1. *Grammatisk metafor och ålder: fördelning av texter i år 9 och Svenska B i förhållande till andel GM i procent (absoluta tal inom parentes)*

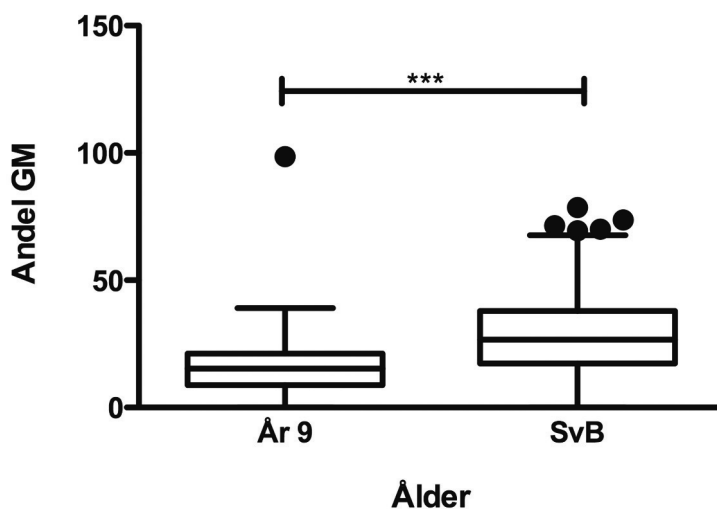
AndelGM	År 9	SvB	Total
0,00–16,61	56,4 % (35)	23,1 % (70)	28,7 % (105)
16,62–26,70	32,5 % (20)	27,7 % (84)	28,4 % (104)
>26,80	11,3 % (7)	49,1 % (149)	42,6 % (156)
Total	100 % (62)	100 % (303)	100 % (365)

Pearson Chi-två: $p < 0,00$

Tabellen ska liksom övriga tabeller i kapitlet läsas så att vänsterkolumnen rymmer spann med andel GM i texterna. I mittenkolumnerna redovisas den procentandel och det absoluta antal texter i år 9 respektive Svenska B som rymms inom respektive spann. I kolumnen längst till höger återfinns den procentandel och det absoluta antal av texter i år 9 och Svenska B som sammantaget rymms inom spannet. Tabellen läses alltså så att 56,4 % av texterna i år 9 har en andel GM mellan 0 och 16,61, medan endast 23,1 % av texterna i Svenska B har samma låga andel GM. Av det totala materialet finns 28,7 % av texterna inom detta spann, osv. i övriga rader. Skillnaden är statistiskt signifikant.

I figur 6:2 visas relationen mellan år 9 och Svenska B som lådagram.

Interkvartilen, 50 % av värdena, representeras i figuren av en låda. Varje streck ut från lådan representerar en kvartil, 25 % av värdena. Den horisontella linjen i lådan motsvarar medianvärdet. Avvikande värden, s.k. ”outliers”, representeras av punkter.



FIGUR 6:2. *Andel GM i år 9 och Svenska B, $p < 0,001$ Mann-Whitney*

I Figur 6:2 illustreras det högre medianvärdet för GM för Svenska B i jämförelse med år 9. Interkvartilen för år 9 är lägre än för Svenska B liksom de högsta värdena för år 9 är lägre än de högsta värdena för Svenska B. Även medianvärdet för år 9 är lägre än det för Svenska B. År 9-texterna ryms sammantaget inom ett trängre spann än Svenska B-texterna. Skillnaden är signifikant på trestjärnig nivå.

6.3.2 Enskilda grammatiska metaforer i förhållande till ålder

Vidare undersöktes de tre största GM-typerna i relation till ålder, dvs. nominalisering av egenskap (GM1, t.ex. *glädje*), nominalisering av processtyp (GM2i, t.ex. *förändring*) och process som adjektiv (GM5, t.ex. *galopperande häst*). För vissa enskilda GM kvarstår en signifikant skillnad mellan år 9 och Svenska B.

I tabell 6:2 redovisas nominaliseringar av egenskap, GM1 (t.ex. *glädje*), i år 9- och Svenska B-texterna (en icke-förenklad version av tabellerna, på vilka den statistiska beräkningen gjorts, återfinns i bilaga 1).

För nominaliseringar av egenskap, GM1, finns en signifikant skillnad mellan år 9 och Svenska B. Den stora skillnaden mellan åren finns i det lägsta och det högsta spannet. Drygt hälften av år 9-proven har inga nominaliseringar av egenskapsbetydelser mot endast en dryg tredjedel av SvB-proven. Endast

14,5 % av år 9-proven återfinns i spannet med högst andel GM mot hela 33,3 % av SvB-proven. Skillnaden kan också uttryckas så att år 9-proven följer en fallande kurva mellan spannen medan SvB-proven är tämligen jämnt fördelade över dessa.

TABELL 6:2. *Nominalisering av egenskap i år 9 och Svenska B (GM1)*

Andel GM1	År 9	SvB	Total
0,00	54,8 % (34)	37,6 % (114)	40,5 % (148)
0,5–3,9	30,7 % (19)	29,4 % (89)	29,6 % (108)
> 3,91	14,5 % (9)	33,0 % (100)	29,9 % (109)
Total	100,0 % (62)	100,0 % (303)	100,0 % (365)

Pearson Chi-två, $p < 0,006$

I tabell 6:3 redovisas nominalisering av processtyper, GM2i (t.ex. *förändring*), i förhållande till skolår.

TABELL 6:3. *Nominalisering av processtyper i år 9 och Svenska B (GM2i)*

Andel GM2i	År 9	SvB	Total
0,00–9,53	46,8 % (29)	24,8 % (75)	28,4 % (104)
9,54–16,23	30,7 % (19)	28,1 % (85)	28,4 % (104)
16,24–28,49	19,4 % (12)	30,3 % (92)	28,4 % (104)
> 28,5	3,2 % (2)	16,8 % (51)	14,5 % (53)
Total	100,0 % (62)	100,0 % (303)	100,0 % (365)

Pearson Chi-två, $p < 0,002$

En statistiskt säkerställd skillnad finns också mellan år 9 och Svenska B avseende nominalisering av processtyper. I år 9 finns i särklass flest texter i det lägsta spannet och därefter ser vi en fallande skala i de högre spannen med mycket låg andel i det sista. SvB-proven har en jämnare fördelning mellan spannen. Störst andel texter finns i det näst högsta spannet.

Fördelningen av adjektivisering av process, GM5 (t.ex. *galopperande häst*), i år 9 och Svenska B redovisas i tabell 6:4.

Adjektivisering av process, GM5, som utgör en mindre grupp än egenkaps- och processmetaforerna, uppvisar också en signifikant skillnad mellan år 9 och Svenska B, och används mer i Svenska B-texterna. Skillnaderna mellan åren framkommer framför allt i det högsta och det lägsta spannet.

TABELL 6:4. *Adjektivisering av process i år 9 och Svenska B (GM5)*

Andel GM5	År 9	SvB	Total
0,00	62,9 % (39)	46,9 % (142)	49,6 % (181)
0,5–3,03	24,2 % (15)	25,4 % (77)	25,2 % (92)
> 3,05	12,9 % (8)	27,7 % (84)	25,2 % (92)
Total	100,0 % (62)	100,0 % (303)	100,0 % (365)

Pearson Chi-två, $p < 0,05$

Nominaliseringar av egenskap och processtyper samt adjektivisering av process (GM1, GM2i, GM5) uppvisar således en statistiskt säkerställd ökning mellan år 9 och Svenska B.

Resultaten rörande ålder bekräftar således Hallidays (1993a, 1999, 2004) teori om GM som ett drag i språkutvecklingen och är också generellt i linje med Derewiankas (1995, 2003) resultat, då också hon finner en ökande användning över åren (5–13 år). Före presentationen av resultaten kring GM i flerspråkiga elevers texter, relateras förekomsten av GM till betyg. Förhållandet till betyg är en indikation på skolans värdering av GM-bruk.

6.4 Grammatisk metafor i förhållande till betyg

6.4.1 Total andel grammatisk metafor i relation till betyg

I materialet finns en tydlig, statistiskt signifikant relation mellan betyg och förekomsten av GM för Svenska B-texterna (p -värde 0,001). Generellt är texter i de högre betygsstegen mer GM-täta än texter med lägre betyg (se tabell 2 i bilaga Korstabeller). För år 9-texterna finns däremot inte ett statistiskt säkerställt samband mellan betyg och andelen GM; möjliga förklaringar till detta diskuteras i kapitlets sammanfattning i 6.12.

Andelen GM i texterna i förhållande till betyg illustreras i tabell 6:5 i procent (absoluta tal i parentes).

I Svenska B finns fler VG- och MVG-prov i högre spann än G- och IG-prov. Särskilt tydlig är denna skillnad i det högsta och det lägsta spannet. VG-texterna följer därutöver en stigande kurva, så att fler texter återfinns i de högre spannen. De skiljer sig härvidlag från IG- och G-proven. Den trestjärniga signifikansen för relationen mellan betyg och andel GM kvarstår för Svenska B också när de prov för vilka betyg saknas sällats bort.

TABELL 6:5. Total andel GM i förhållande till betyg i Svenska B

Andel GM	IG	G	VG	MVG	Saknas	Total
0–16,61	44,0 (11)	30,5 (25)	17,2 (11)	0,0	18,8 (23)	23,1 (70)
16,62–26,70	16,0 (4)	31,7 (26)	23,5 (15)	55,5 (5)	27,7 (34)	27,7 (84)
26,80–42,80	32,0 (8)	31,8 (26)	32,9 (21)	22,2 (2)	33,3 (41)	32,3 (98)
>42,90	8,0 (2)	6,1 (5)	26,6 (17)	22,2 (2)	20,3 (25)	16,8 (51)
Total	100 (25)	100 (82)	100 (64)	100 (9)	100 (123)	100 (303)

Pearson Chi-två, $p < 0,001$

Relationen mellan total andel GM och betyg i år 9 och Svenska B redovisas som lådagram i figur 6:3.

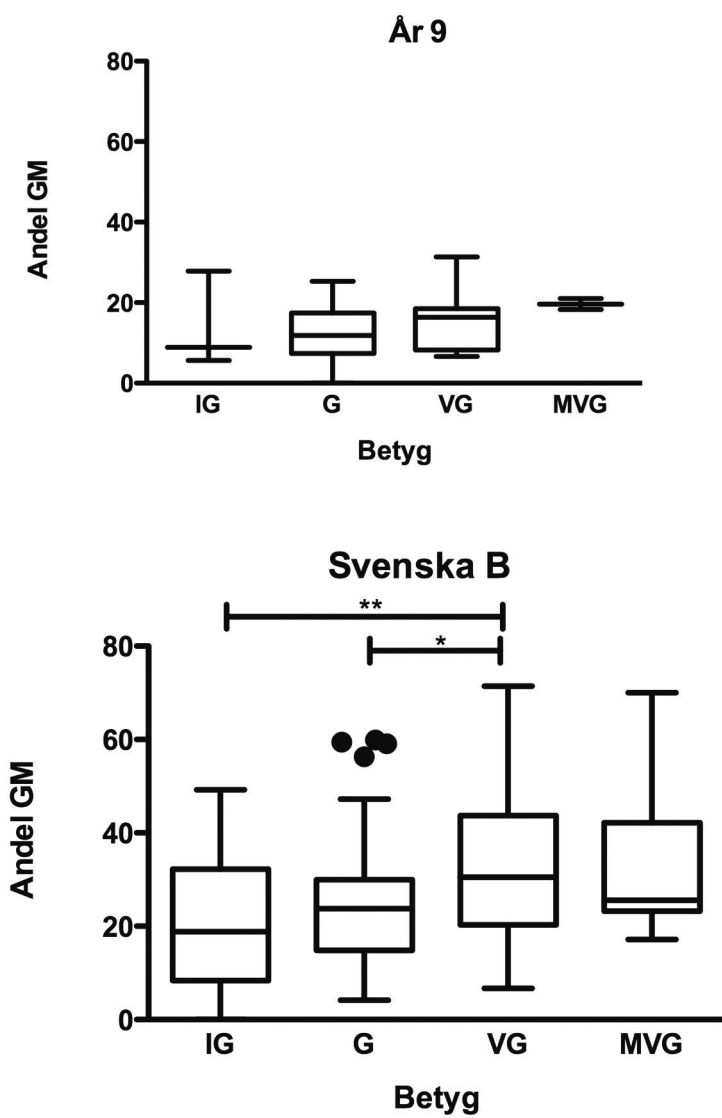
I figur 6:3 illustreras VG- och MVG-texternas högre värden i jämförelse med IG- och G-texterna i Svenska B. Här framkommer också att skillnaden mellan texter med betyg VG och texter med betyg G är signifikant liksom skillnaden mellan texter med betyg VG och texter med betyg IG. Liksom i figur 6:2, där andelen GM relateras till ålder, framkommer vidare i figur 6:3 att värdena i år 9 sammantagna ligger inom ett lägre och framför allt mer samlat spann än i Svenska B. Spridningen är betydligt större i Svenska B.

6.4.2 Enskilda grammatiska metaforer i förhållande till betyg

I chi-två-test i korstabeller framkommer att relationen mellan betyg och GM i Svenska B kvarstår också för nominalisering av egenskap (GM1, p-värde 0,04) och adjektivisering av process (GM5, p-värde 0,005). Förhållandet mellan betyg och nominalisering av processtyp (GM2i) ligger nära gränsen för signifikans (p-värde 0,07). I år 9 finns inte någon signifikant relation mellan dessa enskilda GM-typer och betyg.

Liksom för den totala andelen GM, är i Svenska B nominalisering av egenskap och processtyp samt adjektivisering av process vanligare i texter med betygen VG och MVG än i texter med betygen IG och G. Cirka 60 % av texterna med IG respektive G har inga GM5 över huvud taget.

Sammanfattningsvis finns det en statistiskt säkerställd relation mellan betyg och andel GM i Svenska B-texterna, närmare bestämt för den totala andelen GM samt GM1 och GM5. Relationen mellan betyg och GM2i ligger nära gränsen för signifikans. Generellt tenderar texter med höga betyg att finnas i högre GM-spann än texter med låga betyg. Det är med andra ord mer sannolikt att en SvB-text med VG eller MVG har många GM än att en text med IG eller G skulle ha det. Detta gäller emellertid inte för de texter som samma elever skrev tre år tidigare i år 9 i motsvarande provsituation.



FIGUR 6:3. Andel GM i förhållande till betyg i år 9 och Svenska B. ** = $p < 0,01$,
 * = $p < 0,05$, Kruskal-Wallis

6.5 Grammatisk metafor i förhållande till språklig bakgrund: startålder

Två av undersökningens frågeställningar är hur GM används i flerspråkiga elevers texter och om GM-bruket skiljer sig mellan flerspråkiga elever med olika startålder. Frågorna ställs mot bakgrund av distinktionen mellan vardagligt och akademiskt språkbruk i andraspråksutveckling som Cummins (1979) gör. Som tidigare nämnts föreslår Cummins att man drar nytta av litteracitetsrelaterade kunskaper på förstaspråket när man skriver och läser på ett andraspråk, varför äldre inlärare kan ha fördelar gentemot yngre (se kapitel 2).

En första indelning av eleverna efter språklig bakgrund utgår från den ålder de anger att de började tala svenska (jfr kapitel 4). Elever som anger att de började tala svenska före 4 års ålder utgör gruppen Före 4, elever som började tala svenska efter fyra och till och med sju års ålder finns i Grupp 4–7 och elever som började tala svenska efter sju års ålder i grupp Efter 7. Motiveringar till gränsdragningarna baseras på forskning om ålder och andraspråksutveckling och återfinns i kapitel 4. Elever som är födda i Sverige och som har åtminstone en förälder som också är född i Sverige utgör här en särskild grupp, Svensk/svensk. En sista grupp, här rubricerad som Uppgift saknas, utgörs av elever för vilka det saknas bakgrundsuppgifter.²²

6.5.1 Total andel grammatiska metaforer i förhållande till startålder

Det finns i Svenska B-texterna ett statistiskt signifikant förhållande mellan den totala andelen GM i texterna och startålder (p-värde 0,001). I år 9 finns däremot inte någon statistiskt signifikant relation. Relationen i Svenska B återges i tabell 6:6.

I Svenska B är fördelningen av andel GM ungefär samma mellan spannen för grupperna Före 4 och Svensk/svensk med likartad andel texter i det lägsta och högsta spannet. Båda grupperna har flest texter i det näst högsta spannet. De svensk/svenska eleverna har sammantaget flest texter i de två högsta spannen, tätt följda av Före 4.

Grupp 4–7 har däremot motsatta värden och har i jämförelse med övriga grupper lägst andel texter i de två högsta spannen och flest i de lägsta. I det allra

²² Eftersom det saknas uppgifter om betyg för en stor andel av proven har relationen mellan betyg och språklig bakgrund eller mellan betyg och skola inte signifikansprövats, vilket skulle varit intressant då en relation konstaterats mellan betyg och andel GM.

lägsta spannet återfinns drygt hälften av proven skrivna inom denna grupp, vilket är mer än dubbelt så många som Före 4 och svensk/svenska och mer än tre gånger så många som Efter 7. Grupp 4–7 skiljer ut sig mot övriga grupper, med den största skillnaden mot övriga grupper både i det lägsta och de högsta spannen.

TABELL 6:6. Total andel GM i förhållande till startålder i Svenska B

Total andel	Före 4	4–7	Efter 7	Sv/sv	Uppg sakn	Total
0,0–16,61	19,6 (16)	51,1 (23)	14,8 (4)	19,3 (22)	14,3 (5)	23,1 (70)
16,62–26,7	29,3 (24)	24,4 (11)	33,3 (9)	20,2 (23)	48,6 (17)	27,7 (84)
26,8–42,8	31,7 (26)	22,2 (10)	22,2 (6)	41,2 (47)	25,7 (9)	32,3 (98)
>42,9	19,5 (16)	2,2 (1)	29,6 (8)	19,3 (22)	11,4 (4)	16,8 (51)
Total	100 (82)	100 (45)	100 (27)	100 (114)	100 (35)	100 (303)

Pearson Chi-två 0,001

Texterna i Efter 7 har få texter i det lägsta spannet och därefter en relativt jämn fördelning i påföljande spann. Efter 7 har således fler texter med högre andel GM än Grupp 4–7. Efter 7 har högst andel texter i det översta spannet av alla grupper.

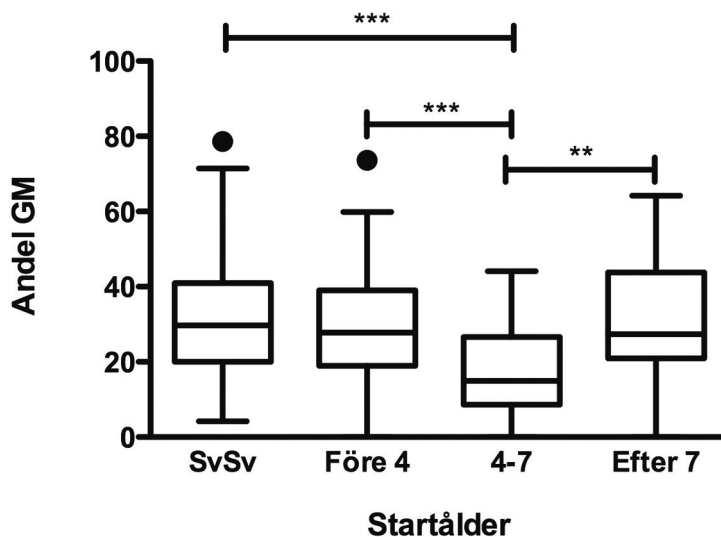
Den trestjärniga signifikansen för relationen mellan startålder och andel GM kvarstår också om de elever sorterats bort för vilka uppgift om bakgrund saknas.

Andelen GM i texter skrivna av elevgrupper definierade enligt startålder illustreras i figur 6:4.

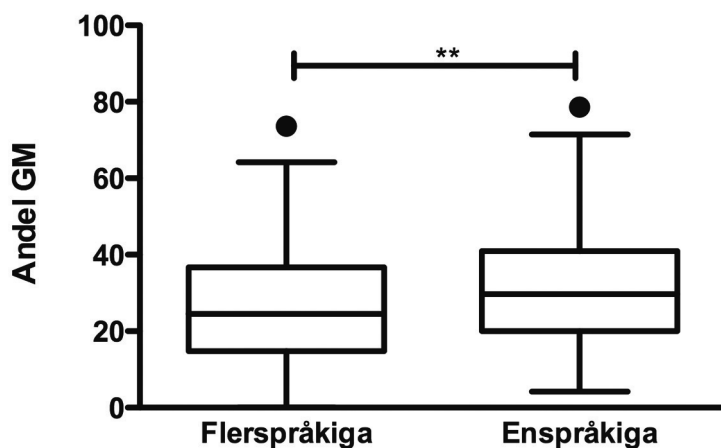
Bland startåldersgrupperna i Svenska B skiljer enligt figur 6:4 Grupp 4–7 ut sig med påfallande lägre värden än övriga grupper. Skillnaden i andel GM mellan texterna Grupp 4–7 och samtliga övriga startåldersgrupper är signifikant.

Mellan år 9 och Svenska B finns enligt graferna i figur 6:2, som visar GM i år 9 och Svenska B, en skillnad i spridning, så att värdena för respektive grupp i år 9 ligger inom ett mindre spann än i Svenska B. I förhållande till relationen mellan år 9 och Svenska B kan alltså konstateras att startåldersgrupperna Före 4, Efter 7 och Svensk/svensk i Svenska B tar ett kliv ifrån eleverna i Grupp 4–7.

I figur 6:5 illustreras i form av lådagram andelen GM i texter skrivna av enspråkiga svenska elever i jämförelse med alla flerspråkiga elever sammantagna. Skillnaden mellan dessa två grupper är signifikant på tvåstjärnig nivå.



FIGUR 6:4. Andel GM i förhållande till elevernas startålder. *** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$. Kruskal-Wallis följt av Dunns multipla jämförelser



FIGUR 6:5. Andel GM i texter skrivna av enspråkiga och flerspråkiga elever. ** = $p < 0,01$, Mann-Whitney

6.5.2 Enskilda grammatiska metaforer i förhållande till startålder

Det finns ett statistiskt säkerställt samband mellan startålder och nominalisering av egenskap och adjektivisering av process (GM1, t.ex. *glädje*, GM5, t.ex. *galopperande häst*) i Svenska B men inte år 9 (p-värdet för GM1 är 0,004, och för GM5 0,02). Relationen mellan startålder och nominalisering av processtyp (GM2i, t.ex. *förändring*) är däremot inte signifikant (p-värde 0,25). Mönstret för enskilda GM överensstämmer generellt med mönstret för den totala andelen GM. Den svensk/svenska gruppen och Före 4 har liknande fördelning och har flest texter i de översta spannen, som innebär högst andel GM. Avseende GM1 kan noteras att gruppen Efter 7 har lägst andel texter i det lägsta spannet. Grupp 4–7 följer nästan helt en fallande kurva avseende både GM1 och GM5, med högst andel texter i spannet som innebär minst GM. En intressant skillnad med avseende på GM5 är dock att Efter 7 inte har lägst andel texter i det första spannet, som innebär minst andel GM5, som är fallet med övriga GM. Denna typ av GM skiljer sig alltså från övriga GM-typer för Efter 7. I stället har den svensk/svenska gruppen minst texter i det lägsta spannet, liksom den har flest i det högsta. Just denna typ av GM tycks vara mindre använd bland de flerspråkiga eleverna.

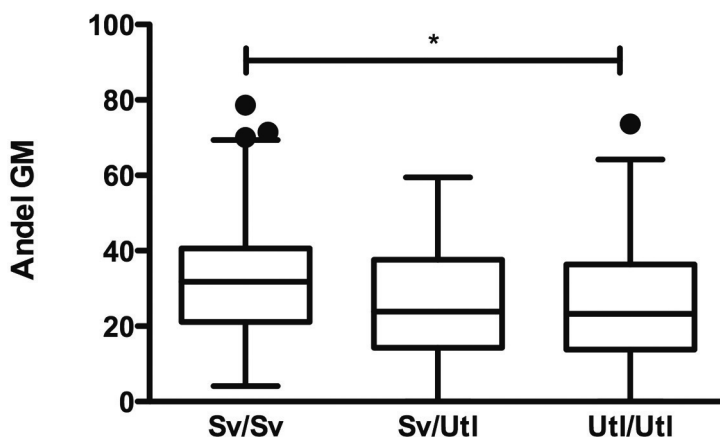
6.5.3 Sammanfattande diskussion kring startålder

Förhållandet mellan elevernas startålder och förekomsten av GM är signifikant i Svenska B när det gäller den totala andelen GM, andelen nominaliseringar av egenskap samt adjektivisering av process. Förhållandet är däremot inte signifikant i år 9 mellan startålder och andel GM i texterna. Gruppen Svensk/svensk, elever födda i Sverige av svenskfödda föräldrar, och Före 4, elever med en startålder före fyra års ålder, skriver i Svenska B texter som i högre grad än övriga grupper återfinns i spannen med högre andel GM. Den grupp vars texter har motsatt tendens är Grupp 4–7, elever som började tala svenska mellan fyra och sju års ålder; denna grupp har i jämförelse med övriga grupper den största andelen texter i spannen som motsvarar en lägre andel GM. I Efter 7 finns det däremot elever som skriver GM-täta texter. I flera fall har Efter 7 t.o.m. lägst andel texter i det lägsta spannet, som innebär lägst andel GM, av alla elevgrupper.

Skillnaden mellan flerspråkiga elever, bland vilka elever med tidigast och senast startålder (före fyra respektive efter sju års ålder) har högre värden än elever i mellangruppen, med en startålder mellan fyra och sju, kan relateras till forskning om vilka åldrar som är mest gynnsamma för att lära sig ett andraspråk när det gäller litteracitetsaspekter (jfr 2.3–2.6). Mellangruppens startålder

sammanfaller ungefärligen med den period, fem till sju år, som enligt Collier (1987) är något mindre gynnsam jämfört med en startålder mellan åtta och elva år. Elever som anländer denna period tycks behöva längre tid för att nå upp till en språklig nivå som är tillräcklig för lärande på andraspråket och i nivå med jämnåriga. Collier (1987:632) relaterar sina resultat till tröskelhypotesen (jfr 2.3) och föreslår i enlighet med den att en viss litteracitetsnivå måste uppnås på förstaspråket för att andraspråksinläraren ska kunna dra nytta av förmågor relaterade till CALP (som är den term Collier använder) på andraspråket. Hyltenstam (2010:318) menar i en diskussion av Colliers resultat på liknande sätt att skälet till att åldersspannet åtta till elva år tycks något mer gynnsamt än övriga spannen kan vara att barn i den åldern är mer kognitivt mogna samtidigt som de språkliga kraven i skolan ännu är måttliga. Skolans språkliga krav innebär däremot en större utmaning för elever som kommit senare till målspråkslandet.

En hypotes skulle kunna vara att eleverna med tidigast startålder i mitt material har hög kompetens på andraspråket tack vare den tidiga kontakten med det. Elever med sen startålder skulle ha hunnit utveckla ett relativt starkt förstaspråk och kanske hunnit börja läsa och skriva på det, vilket skulle stödja deras läs- och skrivutveckling på andraspråket, i enlighet med Cummins interdependenshypotes. Eleverna i Grupp 4–7 skulle inte ha någon av dessa fördelar. Jag återkommer till dessa frågor i kapitel 8.



FIGUR 6:6. Total andel GM i förhållande till ursprungsland

6.6 Grammatisk metafor i förhållande till språklig bakgrund: ursprungsland

Som redovisades i avsnitt 5.3, har jag också delat in eleverna i tre grupper efter var de och deras föräldrar är födda. Den första gruppen utgörs av elever födda i Sverige, vars föräldrar också är födda i Sverige; eleverna kallas Svensk/svenska. Till den andra gruppen har förts elever som är födda i Sverige men vars föräldrar är födda i ett annat land; gruppen kallas Svensk/utlandsfödd. Den tredje gruppen, Utlandsfödda, utgörs av elever som själva är födda i ett annat land än Sverige. Därutöver finns en stor grupp elever som det saknas bakgrundsuppgifter för.

6.6.1 Total andel grammatiska metaforer och enskilda grammatiska metaforer i förhållande till ursprungsland

I chi-två-test i korstabell framkommer inte någon statistiskt säkerställd skillnad i GM-bruk mellan grupperna definierade enligt ursprungsland i år 9. I Svenska B är p-värdet dock nära gränsen för signifikans, 0,06.

Fördelningen av GM i förhållande till ursprungsland redovisas i figur 6:6.

I jämförelse med förhållandet mellan GM och startålder (figur 6:4) kan man notera en jämnare fördelning i figur 6:6 och mindre skillnader mellan grupperna definierade efter ursprungsland än mellan startåldersgrupperna.

För de enskilda GM-typerna GM1 och GM2i finns inte någon signifikant relation till ursprungsland i varken år 9 eller Svenska B (nominalisering av egenkap, t.ex. *glädje* och nominalisering av processtyp, t.ex. *förändring*). Mellan ursprungsland och adjektivisering av processtyp (t.ex. *galopperande häst*) finns däremot en signifikant relation (p-värde 0,008).

Att indelningen av elever i startålder och ursprungsland ger olika utfall kan bero på den stora spridning som finns inom grupperna definierade enligt ursprungsland. Som konstaterades i avsnitt 5.3, kan elever födda i Sverige med föräldrar födda utomlands ange varierande startålder. Därmed finns i gruppen Svensk/utlandsfödd elever ur såväl startåldersgruppen Före 4 som Grupp 4–7 och t.o.m. ett enstaka fall ur Efter 7. Parentetiskt kan nämnas hur Cummins (1981a, 1981b) omanalyserade data genom att dela in andraspråkselever i vistelsetid i stället för ankomstålder och fick delvis nya resultat. Vilka variabler som väljs är m.a.o. en viktig fråga.

Innan de flerspråkiga elevernas texter undersöks närmare i kapitel 7 ska ytterligare variabler undersökas som kan bidra till förståelsen av resultaten rörande språkutveckling och flerspråkighet. För det första undersöks hur GM-bruket relaterar sig till skola, en faktor som bör ha bäring på tolkningen av resultaten

kring de flerspråkiga eleverna. För det andra studeras GM-bruket i förhållande till skrivuppgift, en faktor som bör kontrolleras eftersom skrivuppgifter skulle kunna uppmuntra till inkongruens i olika hög grad.

6.7 Grammatisk metafor i förhållande till skola

Andelen GM i texterna har också undersökts i förhållande till skola. Motivet för att undersöka denna relation är frågan vilken betydelse miljön kan ha i jämförelse med mer individrelaterade faktorer som ålder och språklig bakgrund. Eventuella skillnader på skolnivå är också intressanta som fördjupning av resultaten i förhållande till språklig bakgrund. Skolvariabeln är den mest komplexa i undersökningen och rymmer en stor mängd faktorer både rörande skolorna och eleverna som går på dem.

Som beskrevs i 4.6.2 klassificerades skolorna i SUF-projektet som mer eller mindre flerspråkiga. De mer flerspråkiga är Bullerbyn, Körsbär och Platon; de klasser som ingick i projektet från Cypress och Ek hade också en högre andel flerspråkiga elever även om inte skolorna som helhet var sådana. Som mindre flerspråkiga räknas Lönneberga, Sokrates och Dahlia. Utförligare beskrivning av skolorna återfinns i 4.6.2.

6.7.1 Total andel grammatiska metaforer per skola

När det gäller skolorna, kan konstateras att det finns en variation i andelen GM i proven mellan skolor som är statistiskt säkerställd med tvåstjärnig signifikans för Svenska B men inte för år 9. (Relationen till skola är också mindre intressant, eftersom eleverna inte gick på samma skolor i år 9 som i Svenska B.) Relationen mellan Svenska B-texternas totala andel GM och skola redovisas i tabell 6:7 i procent (absoluta tal i parentes).

En särskilt tydlig skillnad finns mellan vissa skolor i Svenska B, i synnerhet mellan Ek och Lönneberga. Ek-texterna har betydligt lägre värden än texterna från Lönneberga och skillnaden är påtaglig i alla spann. Sokrates utmärker sig också som en skola med hög andel GM i sina texter med värden liknande Lönnebergas. Platonskolan har efter Ek näst lägst andel texter i de högre spannen.

Cypress, Dahlia, Körsbär och Bullerbyn ligger värdemässigt i mitten bland skolorna.

TABELL 6:7. Svenska B-texternas totala andel GM i förhållande till skola.

Andel GM	B	C	D	E	K	S	P	L	Totalt
0–16,61	32,6 (16)	18,5 (5)	29,6 (8)	44,4 (12)	18,5 (5)	13,4 (7)	37,8 (14)	5,3 (3)	23,1 (70)
16,62–26,7	26,5 (13)	29,6 (8)	22,2 (6)	40,7 (11)	40,7 (11)	25,0 (13)	22,8 (9)	22,8 (13)	27,7 (84)
26,8–42,8	36,7 (18)	25,9 (7)	29,6 (8)	7,4 (2)	22,2 (6)	44,2 (23)	29,7 (11)	40,3 (23)	32,3 (98)
>42,9	4,1 (2)	25,9 (7)	18,5 (5)	7,4 (2)	18,5 (5)	17,3 (9)	8,1 (3)	31,6 (18)	16,8 (51)
Total:	100 (49)	100 (27)	100 (27)	100 (27)	100 (27)	100 (52)	100 (37)	100 (57)	100 (303)

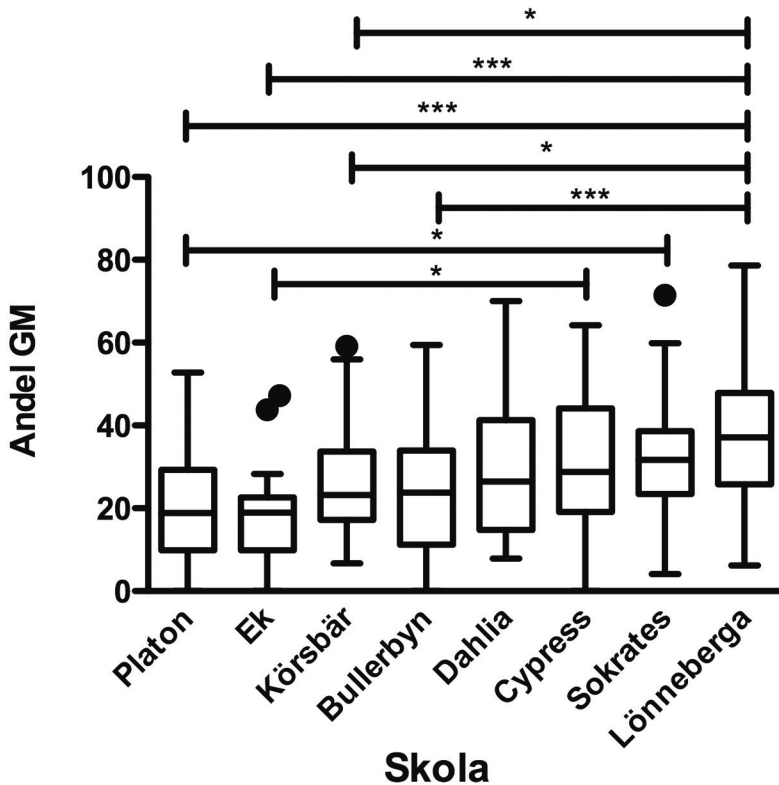
B: Bullerbyn, C: Cypress, D: Dahlia, E: Ek, K: Körsbär, S: Sokrates, P: Platon, L: Lönneberga

I figur 6:7 illustreras förhållandet mellan texternas totala andel GM och skola i form av lådagram.

I figur 6:7 visas spridningen i andel GM på varje skola. Här framkommer också de skillnader i andel GM mellan skolor som är statistiskt signifikanta. Lönneberga utmärker sig med högst andel GM. Skillnaden är signifikant mellan Lönneberga och de ”mer flerspråkiga” skolorna (jfr tabell 4:1) Platon, Körsbär och Bullerbyn samt Ek, där den klass som medverkade i SUF-projektet utgjordes av en stor andel flerspråkiga elever. De ”mindre flerspråkiga” skolorna Cypress, Sokrates och Lönneberga har alla signifikant högre andel GM än minst en av de mer flerspråkiga skolorna. Platon, Ek och Körsbär har alla, i sin tur, signifikant lägre andel GM än minst två mindre flerspråkiga skolor medan Bullerbyn har signifikant lägre andel GM än en mindre flerspråkig skola. Dahlia, en mindre flerspråkig skola, är den enda skola som inte ingår i en signifikant relation med någon annan skola. Tilläggas ska att Cypress, liksom Ek, är en mindre flerspråkig skola men den aktuella skolklassen är mer flerspråkig.

Man kan också lägga märke till spridningsskillnaderna mellan skolorna. Körsbär och Ek har jämförelsevis mindre spridning än övriga medan Cypress, Dahlia och Lönneberga har större.²³

²³ Provrubrikerna fördelar sig olika mellan skolor, och jag har därför kontrollerat medelvärden för varje rubrik på Lönneberga, den skola som har högst andel grammatisk metafor, för att kontrollera om de höga värdena hänger ihop med en rubrik. Den mest använda rubriken på Lönneberga är Medan du väntar, en a-uppgiftsrubrik som är utgångspunkt för 52 % av Lönnebergatexterna. Medelvärdet av den totala andelen GM för den rubriken är medelhög i jämförelse mellan medelvärden för övriga rubriker som eleverna på Lönneberga valt, vilka spänner mellan 24 för Fritid och fri tid och 63,5 för Stress och Press på Lönneberga. Två



FIGUR 6:7. *Andel grammatisk metafor i förhållande till skola i Svenska B.*
 *** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$, Kruskal-Wallis följt av
 Dunns multipla jämförelser

6.7.2 Enskilda grammatiska metaforer i förhållande till skola

Det finns i Svenska B-texterna en statistiskt säkerställd relation mellan skola och de tre enskilda GM-typer som undersöks. I år 9 finns däremot inte någon statistisk relation mellan de tre enskilda GM-typerna och skola. För nominali-

rubriker har högre medelvärde än Medan du väntar och fyra har lägre medelvärde. Sammanfattningsvis är inte Lönnebergas höga andel GM relaterad till en viss rubrik.

sering av egenskap, GM1 (t.ex. *glädje*), finns ett säkerställt enstjärnigt samband med skola för Svenska B (p-värde 0,02).

Avseende nominalisering av process, GM2i (t.ex. *förändring*), finns en skillnad mellan skolor som är statistiskt säkerställd för Svenska B (p-värde 0,001). Lönneberga sticker liksom för den totala andelen GM ut med störst andel texter i det högsta spannet och minst andel i det lägsta av alla skolor. Ek och Platon har har lägst andel texter i det högsta spannet.

Också för adjektivisering av process, GM5 (t.ex. *galopperande häst*), är mönstret likt det för den totala andelen GM i Svenska B och säkerställt med trestjärnig signifikans (p-värde 0,00). Återigen är skillnaden mellan Lönneberga och Ek mycket stor. Exempelvis finns 35,1 % av Lönnebergas texter i det högsta spannet mot 3,7 % av texterna skrivna på Ek. Av texterna från Ek finns 74,1 % i det lägsta spannet som innebär noll GM5.

6.7.3 Startåldersgruppernas totala andel grammatisk metafor på fyra skolor

Av särskilt intresse är om de skillnader som konstaterats mellan startåldersgrupperna är desamma oavsett skola eller skiljer sig mellan skolor. Jag har valt fyra skolor för närmare undersökning avseende startåldersgrupperna, skolor som har särskilt låga respektive höga värden för GM: Ek och Platon, som har låga värden, samt Lönneberga och Sokrates som har höga värden. I tabellerna 6:8–6:11 ges medel- och medianvärden för de tre startåldersgrupperna samt för gruppen Svensk/svensk på de fyra skolorna.

Tabellerna ska tolkas med stor försiktighet eftersom indelningen efter skola och språklig bakgrund resulterar i få elever i varje grupp. Vissa uppgifter bygger på en enda elevs texter, exempelvis i Efter 7. Uppgifterna har därför inte signifikansprovats.

TABELL 6:8. *Genomsnittlig total andel GM i Före 4 på Ek-, Platon-, Lönneberga- och Sokratesskolorna*

Skola	Antal elever/antal prov	Medel GM	Median GM
Ek	2/2	16,5	16,5
Platon	8/14	28,0	27,2
Lönneberga	6/12	40,8	38,1
Sokrates	6/11	34,1	28,2

TABELL 6:9. *Genomsnittlig total andel GM i Grupp 4–7 på Ek-, Platon-, Lönneberga- och Sokratesskolorna*

Skola	Antal elever/antal prov	Medel GM	Median GM
Ek	7/8	11,5	11,1
Platon	6/8	12,9	9,4
Lönneberga	1/2	22,1	22,1
Sokrates	1/2	35,4	35,4

TABELL 6:10. *Genomsnittlig total andel GM i Efter 7 på Ek-, Platon-, Lönneberga- och Sokratesskolorna*

Skola	Antal elever/antal prov	Medel GM	Median GM
Ek	8/9	28,3	26,1
Platon	1/2	14,3	14,3
Lönneberga	1/2	44,0	44,0
Sokrates	1/2	19,6	19,6

TABELL 6:II. *Genomsnittlig total andel GM i Svensk/svensk på Ek-, Platon-, Lönneberga- och Sokratesskolorna*

Skola	Antal elever/antal prov	Medel GM	Median GM
Ek	8/8	14,9	14,4
Platon	3/6	29,0	28,1
Lönneberga	19/37	37,9	34,6
Sokrates	14/25	33,6	34,1

Noteras kan att skillnaderna mellan skolorna tenderar att variera med de värden som är typiska för startåldersgrupperna. Lönneberga och Sokrates, skolorna med högst andel GM av alla, har bara två elever vardera ur startåldersgrupperna Grupp 4–7 och Efter 7 (tabell 6:9 och 6:10), men 25 respektive 20 elever ur grupperna Före 4 och Svensk/svensk (tabell 6:8 och 6:11), de elevgrupper som generellt har högst andel GM. För Ek och Platon är förhållandena de motsatta.

Den ojämna fördelningen av elevgrupper mellan skolorna gör jämförelser mellan startåldersgruppernas värden på skolorna vanskliga. De grupper där en iakttagelse ändå kan göras, eftersom det finns något fler elever per skola, är Före 4 (undantaget Ek) och Svensk/svensk (undantaget Platon). I Före 4 (tabell 6:9) har eleverna något högre medel- och medianvärde på Lönneberga, den skola som har högst värden av alla, än på Platon och Sokrates. Värdena för

Före 4 följer härvidlag alltså Lönnebergskolans höga värden i förhållande till övriga skolor. För den svensk/svenska gruppen (tabell 6:11) kan den största variationen noteras, då de enspråkiga elevernas värden är betydligt lägre på Ek än på Lönneberga och Sokrates. Därmed följer gruppen Svensk/svensk skolornas allmänna mönster, då Ek är den skola som har lägst värden i materialet.

Vidare kan konstateras att eleverna i Efter 7 (tabell 6:10) har ungefär samma värden på Ek som genomsnittet för gruppen, med medel 28,3 mot 30,5. I övrigt grundar sig värdena för Efter 7 på för få elever för jämförelser. Grupp 4–7 (tabell 6:9), den elevgrupp som har lägst värden, har låga värden på Ek och Platon, de två skolor som har lägst värden.

6.7.4 Sammanfattande diskussion

I Ganuza (2008) och Tingsell (2007), två tidigare avhandlingar inom SUF-projektet, finns variation mellan skolor; i Ganuzas undersökningen är skola som påverkansfaktor dock liten och begränsad till Stockholm. I båda undersökningarna spelar det som i projektet definierats som ”mer flerspråkig skola” en roll, då eleverna gjorde fler avvikelser från respektive grundmönster (ordföljd i Ganuza och anaforisk syftning i Tingsell) på de skolorna. I min undersökning sticker Ekskolan särskilt ut. Förvisso är inte Ek en mer flerspråkig skola (jfr 4.4) men de klasser som deltog i projektet hade en hög andel flerspråkiga elever, ca 70 %. I övrigt har i synnerhet Platon, en mer flerspråkig skola, låga värden i min undersökning. Högt GM-bruk sammanfaller till dels med ”mindre flerspråkig skola”, då Lönneberga och Sokrates, de skolor som har högst andel GM, båda är mindre flerspråkiga liksom Dahlia, som också har relativt hög andel GM. Mindre tydligt relaterade till andel flerspråkiga elever är Cypresskolans resultat. Liksom Ek, är skolan inte mer flerspråkig, men de klasser som deltog i SUF-projektet är det. Men Cypress har högre bruk av GM än Ek och liknar härvidlag Dahlia.

Avslutningsvis ska fördelningen av GM relateras till textinterna faktorer, nämligen genre och nominalkvot. Relationen till genre är intressant som variabel för den händelse GM skulle flockas till en genre. Relationen till nominalkvot är relevant inte som en påverkansfaktor utan som indikator på den typ av texter GM förekommer i och på skriftspråkighet, då GM relateras till mått på skriftspråkighet.

6.8 Grammatisk metafor i förhållande till genre

Bruket av GM anses generellt vara genreberoende. I denna undersöknings korpus har en grov genreindelning gjorts mellan berättande texter och andra (se 5.1).²⁴

6.8.1 Berättande och icke-berättande texter

Texterna har grovt indelats i berättande och diskursiva/icke-berättande texter. Som berättande texter räknas sådana som har en kronologisk struktur medan uppbyggnaden i diskursiva texter är ordnad i t.ex. argument, del/helhet eller orsak. I år 9-materialet finns det drygt dubbelt så många berättande som diskursiva texter, medan det bara finns några enstaka berättande texter i Svenska B-materialet. Det är därför värt att undersöka i vad mån skillnaden i andelen GM mellan åren beror på att texterna tillhör olika genrer och i vad mån på andra faktorer. Förmodligen finns det ett uns av sanning i båda antagandena; skillnader finns mellan år 9 och Svenska B som sammanfaller med att en större andel av texterna i år 9 än i Svenska B är berättande men denna genreskillnad förklarar inte hela skillnaden.

I tabell 6:12 redovisas medelvärdet för den totala andelen GM i berättande och icke-berättande texter i år 9; medelvärdet för hela Svenska B-materialet anges för jämförelsens skull.

TABELL 6:12. *Medelvärde för den totala andelen GM i berättande kontra icke-berättande texter i år 9*

Medelvärde för berättande texter i år 9 (41 texter)	14,8
Medelvärde för diskursiva texter i år 9 (21 texter)	23,9/20,2
Medelvärde för Svenska B	28,5

²⁴ Jag har kontrollerat hur GM förhåller sig till uppgifterna i det nationella provet, för att kontrollera om vissa uppgiftsval tycks ge upphov till mer generös användning av GM än andra, och hur elevernas uppgiftsval förhåller sig till skolorna. I år 9 har texterna skrivna under en rubrik, Upfinningar på gott och ont, högre medelvärde än övriga rubriker. I Svenska B har texter skrivna till vissa rubriker högre medelvärden än andra, men utan att någon enskild uppgiftsrubrik sticker ut. Vidare ger förhållandet mellan uppgiftsval och skola ett splittrat intryck, eftersom det finns totalt 26 uppgifter i materialet och åtta skolor, och jag har inte urskiljt något tydligt mönster.

Medelvärde 14,8 för den totala andelen GM i de berättande texterna i år 9 är lägre än för de icke-berättande texterna. I den diskursiva gruppen i år 9 finns den elev som har högst andel GM i hela materialet inklusive Svenska B, D02, med 98,6 GM mot värden på 5,3–33,3 för övriga icke-berättande texter i år 9. D02 borttagen är medelvärdet för andel GM i de diskursiva texterna 20,2. Skillnaden mellan berättande och diskursiva texter i år 9 avseende den totala andelen GM är dock inte signifikant.

Om texterna skrivna i år 9 sorteras utifrån den totala andelen GM och delas på mitten kommer det att finnas en större andel berättande texter i den första halvan än i den andra: 24 av de 31 texterna i den lägre medianen utgörs av berättande texter mot 14 av de 31 i den högre medianen. Omvänt finns således diskursiva texter i den första medianen med en relativt lägre andel GM, liksom det finns berättande texter i den övre medianen med en relativt högre andel GM.

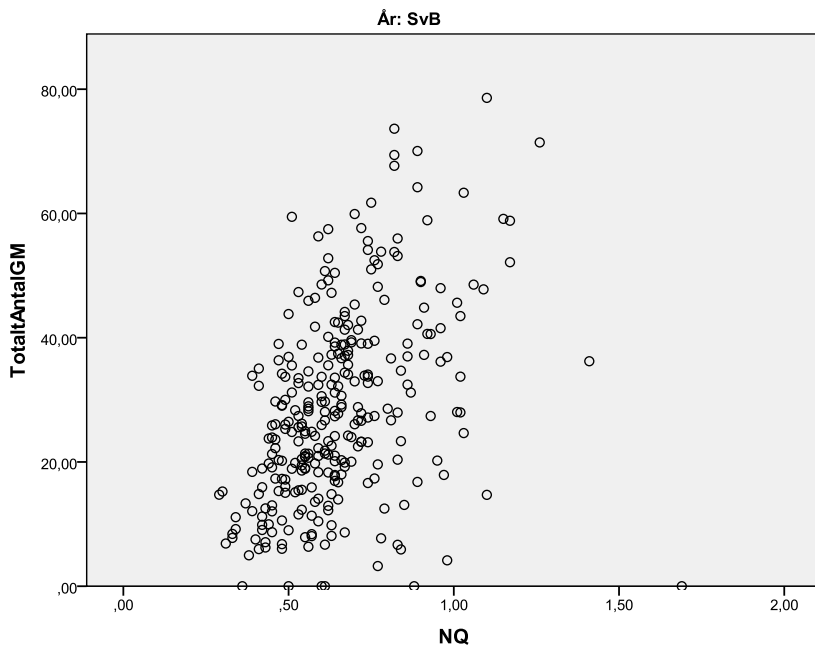
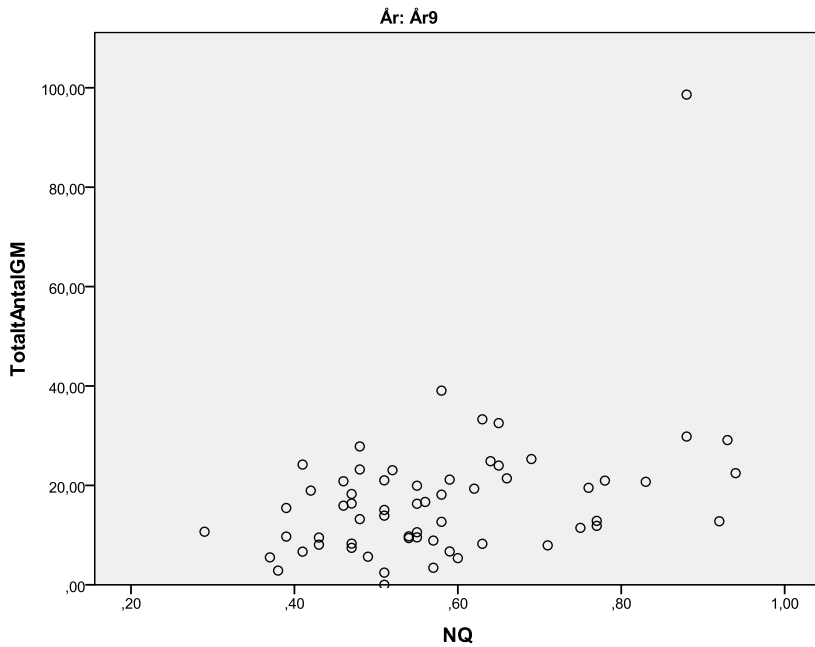
Berättande och diskursiva texter tycks således skilja sig från varandra i år 9, men å andra sidan finns det texter som bryter det mönstret, så att vissa berättande texter har en högre andel GM totalt och vissa diskursiva texter har en lägre. Exempel finns på hur rubriken Uppfinningar på gott och ont, som i uppgiftsbeskrivningen inte uppmanar till en berättelse, givit upphov till GM-räta texter hos vissa och GM-glesa hos andra, t.ex. C03 och P10 som båda skrivit tydligt diskursiva texter utifrån denna rubrik.

I Svenska B har rubriken Det är jag som är er guide givit upphov till fyra huvudsakligen berättande texter, för vilka medelvärdet för den totala andelen GM är 26,3. Medelvärdet för uppgiftsrubriker som bara givit upphov till diskursiva uppgifter är i vissa fall lägre (t.ex. 20,3 för Text och tillfälle och 22,11 för Vackrare vardag). Nämnas kan att några av de ytterst få berättande texterna i Svenska B har mycket hög andel GM (t.ex. C02 SvBb som beskrivs i kapitel 6).

Min slutsats är att genretillhörighet inte förklarar skillnaden i andel GM mellan år 9 och Svenska B men att den är en bidragande orsak.

6.9 Grammatisk metafor i förhållande till nominalkvot

Materialet har som beskrivits i kapitel 4 taggats och analyserats för nominalkvot. Måttets förhållande till GM är relevant som en indikation på vilka texter GM förekommer i. Därtill kan förhållandet säga något om analysens tillförlitlighet. Nominalkvot korrelerar med tvåstjärnig signifikans med förekomsten av GM, här sammanfattad som den totala andelen GM. Uppgifterna redovisas i tabell 6:13.



FIGUR 6:8. Korrelation mellan total andel GM och nominalkvot i år 9 och Svenska B

TABELL 6:13. Korrelation mellan nominalkvot och den totala andelen GM i år 9 och Svenska B

År 9	Nominalkvot
Andel GM	0,41**
Svenska B	Nominalkvot
Andel GM	0,43**

** = $p < 0,01$, Pearson korrelation.

Nominal stil sammanfaller alltså med GM. Till dels förklaras korrelationen av det faktum att många GM är nomen.

Korrelationen mellan den totala andelen GM och nominalkvot ges som spridningsdiagram i figur 6:8.

Figur 6:8 visar ett tydligt samband mellan nominalkvot och andel GM men också viss spridning.

6.10 Kongruent och inkongruent realisering av kausalitet

Kausalitet har behandlats på ett särskilt sätt i avhandlingen (jfr 4.3.2.3). Medan nominaliseringar av egenskaper och processtyper samt adjektivisering av process (GM1, GM2i, GM5) realiserar alla egenskaps- och processbetydelser, har jag för kausalitet reserverat två särskilda typer av GM; kausalitet som substantiv (GM4, t.ex. *orsak*) respektive verb (GM9, t.ex. *orsaka*). Jag har även noterat kongruent realiserad kausalitet, dvs. enligt SFL-modellen med logiska samband. Relationen mellan realiseringsmöjligheterna har undersökts som korrelation (Pearson, two-tailed). Relationen skulle hypotetiskt vara en indikation på de två realiseringsmöjligheterna som en tal- respektive skriftspråklig variant.

Förhållandet mellan kongruent realiserad kausalitet och kausalitet inkongruent realiserad som substantiv (GM4) är inte signifikant. Kongruent realiserad kausalitet korrelerar däremot signifikant med kausalitet realiserad som verb (GM9) i år 9 på 5 %-nivån ($r = 0,31^*$). Det innebär att texter som har kongruent realiserad kausalitet också har GM9. Korrelationen tycks alltså visa att texter som har kausalitet uttrycker denna på två sätt, snarare än att texter skulle skilja sig mellan ett kongruent, talspråkligare och glesare sätt att uttrycka kausalitet och ett inkongruent, skriftspråkligare och tätare sätt.

Mellan kongruent realiserad kausalitet och den totala andelen GM är förhållandet däremot det omvända i Svenska B, där det finns en enstjärnig signifikant

negativ korrelationen ($r = -0,11^*$). Texter med låg andel GM tenderar alltså att realisera kausalitet kongruent.

I samma riktning pekar korrelationen för total andel GM och inkongruent realiserad kausalitet, som är tvåstjärnig i både år 9 och Svenska B för såväl GM4 och GM9. Texter med högre andel GM tenderar alltså att ha inkongruent realiserad kausalitet i både år 9 och Svenska B. Korrelationerna redovisas i tabell 6:14.

TABELL 6:14. *Korrelation mellan GM4, GM9 och den totala andelen GM i år 9 och Svenska B*

År 9	GM4	GM9
Andel GM	0,52**	0,72**
Svenska B	GM4	GM9
Andel GM	0,19**	0,21**

** = $p < 0,01$, Pearson korrelation.

Resultatet rörande relationen mellan kongruent och inkongruent realiserad kausalitet antyder sammanfattningsvis inte att texter antingen skulle realisera kausalitet kongruent eller inkongruent, vilket hade kunnat tolkas som en talrespektive skriftspråkstypisk realisering. Den positiva korrelationen antyder istället att texter uttrycker kausalitet eller inte. Resultatet för relationen mellan kongruent realiserad kausalitet och total andel GM antyder däremot en motsättning mellan kongruent realiserad kausalitet och allmän inkongruens, som kan tolkas som en skillnad mellan en glesare, mer talspråklig stil och en tätare, mer skriftspråklig.

6.11 Grammatisk metafor och kön

Undersökningens analyser ger inget signifikant samband mellan kön och bruk av GM.

6.12 Sammanfattande diskussion

Sammanfattningsvis är kapitlets resultat att andelen GM ökar från år 9 till Svenska B i bemärkelsen att det finns fler GM-täta texter i Svenska B än i år 9.

Kapitlet visar också att enspråkiga svenska elever i Svenska B utnyttjar GM i högre grad än flerspråkiga men att variation finns mellan de flerspråkiga eleverna. Intressant i förhållande till språkutveckling är också att det finns en variation mellan betyg, så att texter med högre betyg tenderar att ha högre andel GM. Andelen GM varierar också mellan skolor, på så vis att merparten av de mer flerspråkiga skolorna har färre GM-täta texter. Enligt resultaten korrelerar GM, slutligen, i både år 9 och Svenska B med nominalkvot.

Noteras ska också att förekomst av GM inte entydigt sammanfaller med någon variabel: elever i Svenska B tenderar att utnyttja GM i högre grad än elever i år 9, enspråkiga svenska elever tenderar att skriva GM-tätare texter än flerspråkiga, texter med höga betyg tenderar att vara mer GM-täta än texter med låga betyg. Till alla tendenser i materialet finns dock rikligt med undantag – exempelvis är den GM-tätaste texten i hela materialet en år 9-text, och på liknande sätt finns texter i Svenska B utan någon förekomst alls av GM. GM är ett utvecklingsfenomen och det är väntat att elever i olika grad utnyttjar resursen. GM är därtill inte obligatoriskt utan innebär ett möjligt val.

Även om den totala andelen GM varierar med de undersökta variablerna i Svenska B-materialet, uppvisar enskilda GM varierande mönster. GM5 (adjektivisering av processtyp, t.ex. *galopperande häst*) är den enskilda GM-typ som varierar signifikant med alla variabler utom kön, dvs. skolår, betyg, startålder, ursprungsland och skola. GM1 (nominalisering av egenskap, t.ex. *glädje*) står i en signifikant relation till samtliga variabler förutom ursprungsland. Nominalisering av processtyp (GM2i, t.ex. *förändring*) varierar signifikant med variablerna skolår och skola, men inte med startålder eller ursprungsland. Förhållandet mellan GM2i och betyg ligger nära gränsen för signifikans (p-värde 0,07). Således är det inte enbart GM-typens storlek som avgör om den har en signifikant relation till en variabel, eftersom GM2i är den i särklass största enskilda GM-typen. Den GM-typ som varierar signifikant med alla variabler är GM5, den tredje största enskilda typen. Den är särskilt utmärkande för texter i Svenska B med höga betyg skrivna av enspråkiga svenska elever eller elever med tidig startålder på ”mindre flerspråkiga” (jfr tabell 4:1) skolor. Generellt kan GM5 antas vara förtätande och förknippade med nomen.

Som helhet bekräftar resultaten Hallidays (1993a) tes att GM är ett utvecklingsfenomen som tas i ökat bruk med stigande ålder. Resultaten är också generellt i linje med Derewiankas (1995) resultat angående GM upp till tretton års ålder, då GM-bruket även i hennes material ökar med skribentens stigande ålder. Resultaten bygger vidare på Derewiankas inte bara genom att gälla högre skolår och därmed utvecklingen av GM under den del av utbildningen som tilldelas särskild betydelse för framväxten av GM (jfr 3.10) utan också genom att de innefattar även flerspråkiga elevers texter. I kapitel 8 återkommer jag till de flerspråkiga elevernas texter.

6.12.1 Grammatisk metafor i år 9

Det är värt att notera att resultaten inte är signifikanta i år 9 i förhållande till vare sig betyg, startålder, ursprungsland eller kön. En försiktig slutsats, med tanke på hur litet år 9-materialet är, är att bruk av GM inte har blivit en framträdande och heller inte premierad resurs i år 9. Tecken finns på att det i Svenska B ställs nya krav som relaterar sig till GM. GM står i Svenska B i ett signifikant förhållande till betyg, och ännu viktigare är kanske att GM-bruket i Svenska B spänner mellan större spann än i år 9 (jfr figur 6:2). Förändrade krav skulle kunna vara orsaken till att det i Svenska B finns signifikanta skillnader mellan elevgrupper som inte finns i år 9. Vissa elever skulle med denna tolkning ha halkat efter i gymnasiet. Till de förändrade kraven kan också relateras det faktum att möjligheten att skriva berättelser och inta ett personligt förhållningssätt är större i år 9 (jfr 4.2). Berättelser kan antas vara en mer vardaglig och familjär genre som barn tidigare stiftar bekantskap med än de diskursiva, och berättelsens temporala struktur liknas av Hertzberg (2006) vid ett slags ledstång som saknas i diskursiva genrens logiska uppbyggnad.

I kapitel 6 har jag redovisat förekomsten av GM i materialet i förhållande till olika variabler. Nästa fråga är om funktionerna hos GM utnyttjas på ett systematiskt sätt i materialet, mot bakgrund av beskrivningen i kapitel 3 av GM:s potentiella konsekvenser, t.ex. förtätning, eller om det är frågan om mer enstaka förekomster. Frågan är ämne för kapitel 7.

7. Grammatisk metafors funktioner i några texter

I kapitel 6 beskrevs förekomsten av GM i elevtexterna i relation till variabler som betyg, skola och elevernas språkliga bakgrund. I detta kapitel analyserar jag i stället funktioner hos GM på olika nivåer i text. Både kapitel 6 och 7 utgår från frågan om GM:s roll i språkutvecklingen, men kapitel 7 gäller vilka möjliga funktioner hos GM som eleverna utnyttjar (jfr genomgången av funktioner i 3.7). Därmed vill jag fördjupa de kvantitativa resultaten i kapitel 6 med en kvalitativ analys av funktioner. Kapitel 7 är sedan utgångspunkt för kapitel 8, där funktioner undersöks ytterligare i en större korpus.

Det huvudsakliga materialet för kapitel 7 är fyra texter från Svenska B med hög andel GM. Beskrivningen är tänkt att fungera som exempel på vad GM maximalt ger upphov till i elevernas texter, vilket är anledningen till att jag valt särskilt GM-täta texter. Dessa fyra texter kompletteras med utdrag ur andra texter vid behov (7.6–7.8).

Ordet *funktion* har i SFL flera betydelser (exempelvis deltagarfunktion, metafunktion). I detta kapitel och nästa avser ordet effekter som GM ger upphov till, t.ex. deltagarbortfall eller en förändrad tema-remastruktur, i förhållande till en kongruent version. Effekterna ger i flera fall en retorisk vinst, t.ex. täthet, effektivitet och ett slags valfrihet i förhållande till den kongruenta versionen angående vilken information som ska utelämnas eller uttryckas och vilken plats den ska ha i satsen. Förändringarna kan också få negativa konsekvenser, t.ex. otydlighet och svårtillgänglighet.

7.1 Utgångspunkter för kapitlet

Med analysen av funktion vill jag närma mig frågan om GM och lärande som förhållandet beskrivs i SFL (Halliday 1993a, 1999; jfr 3.6 och 3.10). Min förståelse av denna relation är att GM innebär en rekonstruktion av grammatiken och därmed av den språkliga representationen av erfarenheter som skiljer sig från en kongruent variant, som i språkutvecklingen föregår den inkongruenta. Denna språkliga rekonstruktion krävs för specialiserad kunskap inom exempelvis vetenskapliga discipliner. Elevers bruk av GM kan ses som ett sätt att vidga sin betydelsepotential och närma sig denna språkliga och kunskapsmässiga specialisering. Det är en grammatisk förändring i språkutvecklingen som går hand i hand med en icke-vardaglig konstruktion av världen.

I detta kapitel bryter jag ner denna språkliga ”rekonstruktion” i enskilda förändringar. Som redovisades i kapitel 3, kan en GM ha flera möjliga effekter på en text och dess grammatik, potentiellt bl.a. följande:

- förtätning,
- förändrad syntaktisk funktion för en semantisk entitet,
- förlust och tillkomst av betydelse,
- förändrad informationstruktur,
- textstrukturering.

GM bidrar genom funktionerna sammantagna till skapandet av en alternativ ”världsbild” i förhållande till kongruent grammatik. Antagandet går tillbaka på den täta relation mellan språk, betydelseskapande och tänkande som SFL uppriktar, enligt vilken ett språk är en ”teori om mänsklig erfarenhet” (”theory of human experience”; Halliday 1998:185).

7.1.2 Kapitlets uppläggning

Efter en presentation av texterna som används i kapitlet (7.2), fortsätter kapitlet med två utdrag ur exempeltexterna som illustrerar GM-täta partier och GM:s effekter (7.3). Kapitlet är därefter strukturerat efter GM:s potentiella konsekvenser för olika språkliga nivåer: frasen, satsen och över större textpartier. Som förändringar i frasen tar jag upp långa nominalfraser med GM som huvudord samt typer av GM (7.4). För satsen behandlas förändringar i ordföljd, vinst och förlust av betydelse samt förändrad tema-remastruktur (7.5). Slutligen ger jag exempel på GM med syftning över större textpartier (7.6). Avslutningsvis presenterar jag ytterligare två texter som illustration av materialet (7.7–7.8).

Analyserna bygger på jämförelse med en tänkbar kongruent version av elevernas formuleringar. Begreppet uppackning introducerades i kapitel 3.2, där det också finns exempel på kongruenta/inkongruenta par samt uppackning i flera steg.

7.2 Exempeltexter

Huvuddelen av kapitlet grundas på analys av fyra SvB-texter med hög andel GM. Ordnade enligt total andel GM är L28 SvBb den med tredje högst andel GM i hela år 9- och SvB-korpusen. D07 SvBb kommer på femte plats, C02 SvBb på åttonde och L02 SvBb på sextonde plats.

L28 kom från Serbien vid två månaders ålder och anger två år som startålder. Hon talar svenska med föräldrarna och svenska är hennes bästa språk. D07 är född i Sverige liksom sina föräldrar och är förstaspråkstalare av svenska. C02 kom till Sverige från Ryssland vid tio års ålder, som också är den ålder han började tala svenska. Han talar ryska med sina föräldrar men anger svenska som sitt bästa språk. L02, slutligen, är född i Sverige av svenskfödda föräldrar och har svenska som förstaspråk.

De fyra texterna kompletteras i 7.6–7.8 med utdrag ur ytterligare texter.

7.3 Bilden av världen

I de fyra exempeltexter som är utgångspunkt för detta kapitel finns i olika grad delar som kan sägas utgöra sådana ”alternativt” konstruerade världsbilder som GM förknippas med i SFL. Två utdrag exemplifieras (grafiska meningar numererade och GM i fetstil).

EXEMPEL 7:1

1/ Grundlagen som styr kungahusets tillvaro i Sverige, är en lag som ofta intresserar och blir föremål för **debatt**. 2/ Även den bygger på kristliga **värderingar** även om det
GM2i GM2i
var länge sedan påstod att kungen fick sin makt genom Gud. 3/ Är det rätt att kungen inte får straffas? 4/ Behövs det mer **insyn** och **redogörelse** för kungahusets
GM2i GM2i
ekonomiska utgifter? 5/ Att lagen inte anpassas efter dagens normer stämmer inte. 6/ I mitten av 1970-talet bestämdes det att kungen inte skulle ta del vid **regerings-sammanträdet**. 7/ Hans uppgifter inskränktes till att endast representera landet.
GM2i

8/ I början på 1980-talet bestämdes det att även kvinnlig **tronföljd** fick förekomma.
 GM2i GM2i
 /.../ 9/ Jag vill även påpeka att det ständigt sker en **förändring** av våra **värderingar** i
 GM2i GM2i
 takt med nya **upptäckter**, **uppfinningar** och idéer. 10/ Det behöver dock inte alltid
 GM2i GM2i
 vara något positivt. 11/ Särskilt i en tid som denna när **förändringarna** sker kontinu-
 GM2i
 erligt är det av allra största **vikt** vi noga tar del av litteratur och forskning från alla håll
 GM1
 innan vi fattar **besluten**. (D07 SvBb)
 GM2i

I D07 SvBb konstrueras GM ofta utan de deltagare som skulle agera i en kongruent version (*debatt, värderingar, insyn, redogörelse, regeringsammansammanträdet, upptäckter, uppfinningar*). Människor ställs i bakgrunden till förmån för nominaliseringar och abstraktioner, vilka är de som agerar och som resonemangen gäller. I en kongruent version skulle de människor som värderar, upptäcker och debatterar varit utskrivna och intagit kongruenta deltagarroller, som i exemplen nedan.

EXEMPEL 7:2

7:2 att det ständigt sker en **förändring** av våra **värderingar** i takt med nya **upptäckter**, **uppfinningar** och idéer.
Kongruent:
 vi **värderar** saker på nya sätt när vi **upptäcker** nya saker, uppfinner nya saker och får idéer.

En konsekvens av detta deltagarbortfall är täthet och abstraktion.

GM-bruket lämpar sig för resonemang, t.ex. med sådana relationella processer som i mening 1 och 4 som upprättar relationer mellan utbyggda nominaliseringar i stället för att återge händelser och rörelse. Nedan återges de med möjliga kongruenta versioner.

EXEMPEL 7:3–7:4

7:3 en lag som /.../ blir föremål för **debatt**
Kongruent:
 en lag som man **debatterar**.

7:4 behövs det mer /.../ **redogörelse** för kungahusets ekonomiska utgifter
Kongruent:
 kungahuset behöver **redogöra** för sina ekonomiska utgifter.

I utdraget som helhet finns få materiella processer och Aktörer: utöver *kungen* i bisatserna i mening 2 och 6 är två GM Aktör i materiella processer (*förändring* i mening 9 och 11). Noteras kan att GM inte behövs där den centrala deltagaren är specificerad, *kungen* i mening 3 och 6.

Kännetecknande för utdraget är den generaliserande hållningen. Eleven diskuterar huvudsakligen företeelser i allmänhet och inte specifika människors åsikter och värderingar. Undantaget är *kungen*, som är en specifik person – även om han här snarast förekommer som institution. GM-bruket bidrar till den generaliserande ansatsen tillsammans med generiskt *vi* och obestämd artikel. I texten förekommer t.ex. *debatt, värderingar, upptäckt* i stället för specifika, namngivna personer som debatterar, värderar och upptäcker.

Följande utdrag ur L28 SvBb har liknande drag (GM i fetstil).

EXEMPEL 7:5

1/ Arbetet skrivs kvällen innan **inlämning** och en **konsekvens** av detta blir givetvis
GM2i GM4
att **stressen** uppkommer. 2/ En annan företeelse är att man ställer upp en **planering**
GM2i GM2i
Som man lovar sig själv att följa, men alltid dyker något annat upp som man väljer
att prioritera. 3/ Ett tecken på **ansvarslöshet** och **ignorans**. /.../ 4/ **Press** och **stöd**
GM1 GM2i GM2i GM2i
från föräldrarnas sida kan "tvinga" en att påbörja **arbetet** i ett tidigare skede.
GM2i
5/ Vilket **leder till** att man blir peppad och **kraven** blir större och utkastet bättre.
GM9 GM2i
6/ **Självdisciplinering** kallas det. /.../ 7/ Politikerna kan också ge ut ett **stöd** till oss
GM2i GM2i
elever genom att bland annat höja studiebidraget så vi elever får mer pengar att roa oss
för, en **fullspäckad** kväll med vännerna och ett totalt **avbrott** från skolan resulterar
GM5i GM2i
till ett bredare **engagemang** då man väl befinner sig i skolan. 8/ Väl hemma behövs
GM1
stöd från föräldrarna i form av **lugn** och ro, dock krävs även en viss **press** och höga
GM2i GM1 GM2i
krav från deras sida så att man mer eller mindre känner sig bunden till att prestera
GM2i
bra. 9/ Det största **ansvaret** bär vi på. 10/ Vi elever som ska både lära oss, göra för-
GM2i
äldrarna stolta och sist men inte minst kämpa för vår framtid. 11/ **Ansvarslöshet** är
GM1
en **brist** som ligger hos många. (L28 SvBb)
GM2i

I passager skapas i L28 SvBb den abstrakta värld som kan byggas med GM. Mening 1, 3, 6 och 11 är helt avpersonifierade och bygger på relationer mellan olika

GM utan människor som utför handlingar eller är bärare av känslor (*inlämning, stressen, ansvarslöshet, ignorans, självdisciplinering*).

Liksom det förra textutdraget, är exempel 7:5 huvudsakligen generaliserande och gäller elever, föräldrar och politiker i allmänhet. En del i denna generaliserande framställning är GM, där de egentliga deltagarna utelämnats (*stress, planering, ignorans* m.fl.). Till generaliseringen bidrar även passiv i mening 1 och 6, varigenom subjekten utelämnas, och den generiska användningen av *man* och *vi*.

I utdraget finns också tendenser till att GM agerar mot och påverkar olika entiteter, vilket i dessa exempel innebär att processbetydelser agerar: *press och stöd från föräldrarna kan tvinga en att, avbrott från skolan resulterar till*.

Sammanfattningsvis finns i båda textutdragen drag som generellt förknippas med en icke vardaglig världsbild. Utdragen är generaliserande och till stora delar abstrakta, och GM-bruket bidrar till det. Utdragen visar också prov på abstraktioner i form av GM som agerar deltagare i stället för de människor som egentligen utför handlingar och upplever saker, vilket också är typiskt i specialiserad, icke-kongruent text (jfr Halliday & Mathiessen 1999:586ff.). Typisk är också tendensen att GM är deltagare i relationella processer, vilka ersätter andra processtyper. Jag återkommer till fenomenet i kapitel 9.

7.4 Förändring i frasen

I det följande analyserar jag fyra GM-täta exempeltexter med avseende på de enskilda effekter som GM kan ha. Den första typ av förändring som tas upp rör frasen. Jag undersöker om nominalfrasens potential till expansion utnyttjas i nominalfraser där GM är huvudord. Jag tar också upp typer av GM i texterna. Även om antal typer av GM inte är en effekt av GM, ger uppgifterna en antydning om hur inkongruens skapas i texterna.

7.4.1 Långa nominalfraser med grammatisk metafor som huvudord

Förtätning togs i 3.7.1 upp som en funktion hos GM. Via nivåväxling gör GM bl.a. att betydelse som annars skulle vara spridd över satsen komprimeras i frasen. Nominaliseringar har en särställning när det gäller förtätning, då de innebär att betydelse förs till nominalfrasen, där mycket betydelse kan rymmas tack vare nominalfrasens expanderingsmöjligheter. Adjektivisering av processbety-

delse (GM5, t.ex. *galopperande häst*) har liknande effekt i bemärkelsen att betydelse packas i nominalfrasen, i de fall adjektivet står attributivt.

Elevernas utnyttjande av denna förtätande effekt av GM har jag operationaliserat genom att i ett mindre urval prov undersöka om eleverna utnyttjar den expanderande potentialen hos nominalfrasen. En lång nominalfras med GM som huvudord definieras här som en nominalisering med minst en bestämning som inte är en artikel eller ett genitivattribut. Nominaliseringen ska heller inte vara bestämning till ett annat substantiv. *Önskan* i följande exempel är således inte en lång nominalfras med GM som huvudord: *En önskan, min önskan* eller *konsekvensen av önskan*. Följande räknas däremot som långa nominalfraser med GM som huvudord: *en stark önskan, önskan att studera* och *önskan som han hyst länge*.

I samtliga fyra elevtexter finns förhållandevis många långa nominalfraser med GM som huvudord (fenomenet tas upp igen i kapitel 8): i L28 finns 20, i D07 finns fjorton, i C02 finns tolv och i L02 finns 21 långa nominalfraser med GM som huvudord. Det förekommer framför- och efterställda attribut i form av egennamn (exempel 7:6), adjektivattribut (exempel 7:6–7:8), prepositionsattribut (exempel 7:9–7:11) och satsattribut (exempel 7:12).

EXEMPEL 7:6–7:12

7:6 Åsa Nilssonnes befängda **argument** (D07 SvBb)

7:7 filosofiska **funderingar** angående fenomenet tid (C02 SvBb)

7:8 tidig **uppgång** (L02 SvBb)

7:9 **redogörelse** för kungahusets ekonomiska utgifter (D07 SvBb)

7:10 **visitation** av utrustningen (L02 SvBb)

7:11 **grävande** i minnet (L02 SvBb)

7:12 **överseende** som i allafall för mig leder till något positivt (L28 SvBb)

I några fall utgörs bestämningarna av andra GM. I exempel 7:13–7:15 bestäms en nominaliserad process (GM2i) av en adjektiviserad process (GM5), i 7:16–7:17 av en annan nominaliserad process och i 7:17–7:19 av en nominaliserad egenskap (GM1).

EXEMPEL 7:13–7:19

7:13 den tidigare **nämnda Pragresan** (C02 SvBb)

7:14 det **gångna händelseförloppet** (C02 SvBb)

7:15 **svårbotad tristess** (C02 SvBb)

- 7:16 frågan om månggifte (D07 SvBb)
- 7:17 förändring av våra värderingar (D07 SvBb)
- 7:18 koncentrationen av händelser (C02 SvBb)
- 7:19 händelsernas längd (C02 SvBb)

D07 använder sig av nominalfrasens möjlighet att ingå i klassificeringar i olika indelningar av bl.a. tro:

EXEMPEL 7:20–7:22

- 7:20 Trots det utgör vår religiösa **tro** grunden för våra normer
- 7:21 Oavsett om det gäller kristen, muslimsk eller judisk **tro**
- 7:22 kristliga värderingar (D07 SvBb)

Till beskrivningen av exempeltexterna hör också att alla fyra har en jämförelsevis bred uppsättning av GM-typer. I L28 finns sex typer, i C02 fem och i D07 respektive L02 finns tre typer av GM. Se vidare kapitel 8.

I kapitel 8 återkommer jag till GM i frasen i ett större urval av texter.

7.5 Förändring i satsen

GM kan ge upphov till flera förändringar i satsen. En är bortfall av deltagare och sambandsbetydelse. I och med de nya syntaktiska funktioner och deltagarroller som en betydelse får i inkongruenta realiseringar, kan GM också innebära att andra entiteter än dem i en kongruent version agerar mot eller påverkar andra entiteter. I kapitel 3 exemplifierades fenomenet bl.a. med meningen i schema 7:1, där den återges tillsammans med en kongruent version. I schema 7:1 kommer först, liksom i övriga scheman i kapitlet, den inkongruenta originalmeningen, och därefter en föreslagen kongruent version.

SCHEMA 7:1

Massarbetslöshet	drabbade	de franska textilstäderna	
Aktör	Process	Mål	
Många människor	blev	arbetslösa	i de franska textilstäderna
Bärare	Process	Attribut	Omständighet

Det som kongruent är en egenskap, *arbetslös*, är nominaliserat i exempelmeningen. Nominaliseringen är Aktör i en materiell sats och agerar mot en fysisk entitet (*textilstäder*).

GM kan också ge upphov till andra typer av förändringar i agens i satsen än deltagarbortfall. För att operationalisera förändringar i agensförhållanden vid GM har jag använt den ergativa modellen. Jag har noterat om agens (i form av exempelvis den ergativa respektive transitiva deltagarrollen Agent eller Initiator; jfr 3.5) tillkommit i förhållande till en kongruent version eller fallit bort.

De nya syntaktiska funktioner som GM ger upphov till påverkar också ofta ordningen av betydelse inom satsen, vilket kan resultera i en annan tema-remastruktur.

Dessa tre förändringar – bortfall av deltagare och sambandsbetydelse, förändringar i agens samt förändringar i tema-remastrukturen – exemplifieras nedan.

7.5.1 Bortfall av deltagare

Som konstaterats i 3.7 i avhandlingens teoridel, kan GM medföra både bortfall och tillkomst av betydelse. I GM-täta texter finns potential för omfattande bortfall av deltagare, här exemplifierat med utdrag ur D07 SvBb där fenomenet förekommer ofta (GM1 och GM2i i fetstil).

EXEMPEL 7:23

1/ Olika kulturer lever sida vid sida med varandra och våra **tankar** och **handlingar**
GM2i GM2i
bygger på ömsesidig **respekt** och **förståelse**. 2/ Trots det utgör vår religiösa **tro**
GM2i GM2i GM2i
grunden för våra normer och moralprinciper. 3/ Oavsett om det gäller kristen, muslimsk eller judisk **tro**. 4/ På samma sätt har landets lagar utformats. 5/ **Tro**n är djupt
GM2i GM2i
förankrad i vårt medvetande och kultur, trots att vi är öppet sekulariserade./.../
6/ När jag läste Iris Kihlmans intervju med författaren Åsa Nilssonne (MåBra nr1 2003) blev jag dock mycket upprörd och irriterad. 7/ Jag är glad över att **frågan** om
GM2i
månggifte diskuteras och att lagar ifrågasätts. 8/ Men jag anser det finnas mycket
GM2i
att invända mot Åsa Nilssonnes befängda åsikter och **argument**. 9/ Även här ligger
GM2i
kristna **värderingar** som grund för lagen och den allmänna opinionen. 10/ Religiösa
GM2i
värderingar är, som jag tidigare nämnt, en del av vår vardag, trots att vi inte går till
GM2i
kyrkan varenda söndag. 11/ Ett samhälle utan alla dessa **värderingar** är svårt att
GM2i

föreställa sig. /.../ 12/ **Månggifte** leder bara till **maktkamp** och **svartsjuka**, inte den
 GM2i GM2i GM1
ömhet och **respekt** som ett äktenskap bygger på. (D07 SvBb)
 GM1 GM2i

Vid några av nominaliseringarna i texten finns possessiva pronomen eller egenamn som gör att det framgår vem som står bakom tanken eller händelsen (*våra tankar och handlingar, vår religiösa tro, Åsa Nilssonnes argument*). I flera fall saknas dock sådana reminiscenser av de kongruenta satsernas deltagare, och D07 diskuterar i stället tro, känslor och månggifte abstraherat från dem som tror, känner och agerar i ett förhållandevis systematiskt utnyttjande av hur GM möjliggör generalisering och allmängiltiga resonemang. Ett exempel är mening nr 12 där en nominaliserad materiell process (*månggifte*) framställs som upphov till en materiell respektive en mental nominalisering (*maktkamp, svartsjuka*), och inte till de känslor som enligt författaren vore lämpliga (*ömhet, respekt*). En abstraktion framställs alltså som orsak till materiella och mentala abstraktioner. Bakom samtliga dessa nominaliseringar finns "egentligen" mänskliga deltagare som skulle framträda i en kongruent version, t.ex. som i följande förslag:

EXEMPEL 7:24

Månggifte leder bara till **maktkamp** och **svartsjuka**, inte den **ömhet** och **respekt** som ett äktenskap bygger på.

Kongruent:

Om någon **gifter sig** med flera personer blir de **svartsjuka** och börjar de att **kämpa** om makten. De är inte **ömma** mot varandra och **respekterar** inte varandra på det sätt som man ska i ett äktenskap.

Bortfall av deltagare förekommer ofta vid GM i exempeltexterna. I L02 SvBb finns flera exempel på förtätning av detta slag. I schema 7:2–7:3 återges först deltagarna i de inkongruenta originalmeningarna och därefter förslag till kongruenta versioner.

SCHEMA 7:2

Översvämningen	(och en naturkatastrofdröm	var	ett faktum
	sedan barnsben)		
Utpekad	Utpekad	Process	Värde
Prag	översvämmades	Jag	hade drömt
			en natur-
			sedan jag
			om
			katastrof
			var barn
Mål	Process	Upplevare	Process
			Fenomen
			Omständighet

SCHEMA 7:3

Följande morgon	var	det ^a	tidig uppgång och visitation av utrustningen
Omständighet		Process	Identifierad
Följande morgon	gick	vi	upp tidigt och utrustningen
			visiterade
Omständighet	Process	Aktör	Process Omständighet Process Mål

^a Det formella subjektet *det* i meningen ges inte någon ideationell deltagarroll utan analyseras som en textuell funktion.

I meningen i schema 7:2 realiserar en relationell process enligt mitt förslag en kongruent materiell process. I den inkongruenta originalmeningen finns inte Utsträckning, det som översvämmades (Prag). Även Upplevare, den som drömmer om naturkatastrofer, har fallit bort. Fenomenet (naturkatastrofen) har inkorporerats i nominaliseringen.

Även i schema 7:3 ersätter en relationell process en kongruent materiell. I elevens inkongruenta mening saknas den kongruenta meningens Aktörer, de som går upp och visiterar. I stället är det egentliga subjektet Bärare i den inkongruenta versionen.

Liknande bortfall av deltagare kan ske även när det är andra processtyper än materiella som blivit relationella i den inkongruenta versionen. I de fyra texter som undersöks här finns också relationella processer som innehåller en nominaliserad verbal process. I elevernas inkongruenta meningar saknas deltagarrollen Talare. I schema 7:4 analyseras först den inkongruenta meningen ur elevens text och därefter en kongruent version.

SCHEMA 7:4

Mitt svar	är	definitivt	”ja”
Bärare/Medium		Process	Attribut/Räckvidd
Jag	svarade	ja	
Talare	Process	Utsaga	

Exempel 7:25–7:26 åskådliggör fenomenet.

EXEMPEL 7:25–7:26

7:25 Det var mycket **debatt** kring den. (C02 SvBb)

Kongruent:

Många **debatterade** Pulp Fiction.

7:26 Behövs det mer insyn och **redogörelse** för kungahusets ekonomiska utgifter? (D07 SvBb)

Kongruent:

Måste man (ge mer insyn i och) **redogöra** mer utförligt för kungahusets ekonomiska utgifter?

7.5.2 Förändrad realisering av sambandsbetydelse

I samband med den nivåväxling som GM vanligen innebär realiseras ofta sambandsbetydelser på andra sätt än i en kongruent version. Förändringen hänger samman med hur två satser vid nivåväxling komprimeras till en. De sambandsbetydelser som ryms mellan satser i form av textbindande adverb eller konjunktioner i den kongruenta varianten kan vid GM flytta in i satsen och realiseras som verb eller substantiv. I SFL-modellen är sådana realiseringar GM, eftersom adverb eller konjunktioner räknas som de kongruenta realiseringarna av logiska betydelser mellan satser. Flera exempel på fenomenet finns i exempeltexterna.

EXEMPEL 7:27–7:28

7:27 ett totalt avbrott från skolan **resulterar till** ett bredare engagemang (L28 SvBb)

Kongruent:

Man avbryter studierna helt. **Därför** engagerar man sig mer.

7:28 det är vårt eget utnyttjande av tiden som **leder till** stress (L28 SvBb)

Kongruent:

Vi utnyttjar tiden felaktigt/på ett visst sätt. **Därför** stressar vi.

I både exempel 7:27 och 7:28 realiserar verbet, *resulterar* respektive *leder till*, kausal betydelse, som kongruent realiseras med konjunktioner eller satsbindande adverb. I mina förslag till kongruenta alternativ realiseras den kausala betydelsen av adverb. En sats i elevens inkongruenta version har blivit två i mitt förslag. Exemplet illustrerar en förtätande effekt av GM.

7.5.3 Förändringar i agens

Förändringar rörande deltagarna i satsen innebär förändrade agensförhållanden, som i avsnitt 7.5.1 ovan till dels beskrivits med SFL:s transitiva modell i form av deltagarbortfall. För att analysera förändringar i agens närmare har jag applicerat ytterligare en modell på exempeltexterna, den ergativa, som gäller just agensen i satsen (jfr avsnitt 3.5). I den ergativa analysen framkommer vilka

agensförhållanden som råder i satsen, dvs. vem som är inblandad i en process och vem som satt igång processen (i de fall dessa är utskrivna).

7.5.3.1 Agent eller Medium faller bort

Ovan har deltagarbortfall redan diskuterats enligt en transitiv analys. Vid en ergativ analys av samma GM framkommer att GM inte sällan innebär att den kongruenta satsens Medium saknas i den inkongruenta versionen. I schema 7:5 respektive exempel 7:29–7:30 är *vi* respektive *något* Medium i mina förslag till kongruenta versioner. Medium finns inte i de inkongruenta originalmeningarna.

SCHEMA 7:5

Vårt eget utnyttjande av tiden	leder till	stress
Aktör	Process	Mål
Vi	stressar	
Aktör/Medium	Process	

EXEMPEL 7:29–7:30

7:29 Ett totalt avbrott från skolan resulterar till ett bredare **engagemang**. (L28 SvBb)

Kongruent:

... att **vi** engagerar oss.

7:30 Särskilt i en tid som denna när **förändringarna** sker kontinuerligt. (D07 SvBb)

Kongruent:

...när **något** förändras kontinuerligt.

I de inkongruenta meningarna i exemplen saknas de som stressar, engagerar sig respektive förändras, dvs. den obligatoriska deltagaren Medium i en kongruent version. Fenomenet är relativt vanligt vid GM i exempeltexterna.

Det förekommer att en Agent i den kongruenta versionen fallit bort i levans inkongruenta realisering. I flera fall är de inkongruenta processerna relationella och innehåller en nominalisering av en materiell process, som i schema 7:6 och exempel 7:31–7:33. I schema 7:6 återges först den inkongruenta originalmeningen och därefter en kongruent version. Förslag till en möjlig kongruent variant ges också efter varje exempel.

SCHEMA 7:6

Översvämningen	var	ett faktum
Bärare/Medium	Process	Attribut/Räckvidd
Vattnet	översvämmade	Prags gator
Aktör/Agent	Process	Utsträckning/Räckvidd

EXEMPEL 7:31–7:33

7:31 Följande morgon var det tidig /.../ **visitation** av utrustningen. (L02 SvBb)

Kongruent:
vi **visiterade** utrustningen.

7:32 Väl hemma behövs **stöd** från föräldrarna ((L28 SvBb)

Kongruent:
Väl hemma måste föräldrarna **stödja** oss.

7:33 dock krävs även en viss **press** och höga **krav** från deras sida (L28 SvBb)

Kongruent:
De måste **pressa** oss och **kräva** saker av oss.

När processerna realiserar som relationella i stället för som materiella försvinner den agens som ligger hos Aktören/Agenten, eftersom relationella processer ofta inte har agens (för undantag se Halliday & Matthiessen 2004:299).

7.5.3.2 Agens tillkommer

Förändringar i agensförhållanden orsakade av GM innebär inte bara att agens reduceras, som redovisats i 7.5.3.1, utan kan också innebära att agens tillkommer, vilket är fallet i några meningar i exempeltexterna. Tillskott av agens kan ske på flera sätt.

Grundmönstret för en kausativ konstruktion illustreras i det konstruerade exemplet i schema 7:7 (jfr avsnitt 3.5.2).

SCHEMA 7:7

Tränaren	fick	Johan	att passa	bollen
Initiator/Agent	Process	Aktör/Agent	Process	Mål/Medium

Tränaren ”sätter igång” en process som *Johan* gör, tränaren får *Johan* att agera. Ergativt analyseras båda deltagarna som Agent, men transitivt är *tränaren* Initiator och *Johan* Aktör. Aktören agerar i sin tur på sedvanligt sätt mot ett Mål/Medium som processen ”sker genom”.

I schema 7:8 återges en kausativ konstruktion (ur L28 SvBb) följd av en kongruent version.

SCHEMA 7:8

Press och stöd från föräldrarnas sida	kan "tvinga"	en	att påbörja arbetet
Initiator/Agent	Process	Aktör/Agent	Process
Föräldrarna	pressar och stödjer	en	
Aktör/Agent	Process	Mål	
Då	tvingas	man	att påbörja ett arbete
Omständighet	Process	Mål	Process

I meningen tillförs i förhållande till den kongruenta versionen den transitiva deltagaren Initiator i *Press och stöd från föräldrarna*, den som sätter igång eller är orsak till att en Agent agerar. I den kongruenta versionen är *press och stöd* inte deltagare utan processer.

I schema 7:9 kan *ett totalt avbrott från skolan* analyseras som Initiator/Agent, dvs. den som utövar agens mot en Aktör/Agent.

SCHEMA 7:9

ett totalt avbrott från skolan	resulterar till	ett bredare engagemang
Initiator/Agent	Process	Utsträckning/Räckvidd
Man	slutar studera	Därför engagerar man sig
Aktör/Agent	Process	Process
		Upplevare/Medium

Den kongruenta processens Upplevare/Medium vid *engagera sig* har inte någon motsvarighet i den inkongruenta versionen, där det inte finns något spår av deltagare vid *engagemang*.

Jämför även exempel 7:34–7:35.

EXEMPEL 7:34–7:35

7:34 det är vårt eget **utnyttjande** av tiden som leder till **stress** (L28 SvBb)

Kongruent:

Vi **utnyttjar** tiden felaktigt/på ett visst sätt. Därför stressar vi.

7:35 Månggifte leder bara till **maktkamp** och **svartsjuka**, inte den ömhet och respekt som ett äktenskap bygger på. (D07 SvBb)

Kongruent:

Om någon **gifter sig** med flera personer kan de börja **kämpa** om makten och bli **svartsjuka**/Makar kan börja **kämpa** om makten och bli **svartsjuka** för att någon **gifter sig** med flera makar.

I exempel 7:34–7:35 analyseras, som i schema 7:9, subjekten *utnyttjande av tiden* respektive *månggifte* som Initiator/Agent.

Om subjekten i schema 7:9 och exempel 7:34–7:35 analyseras som Initiator/Agent tillförs agens i den inkongruenta versionen i förhållande till den kongruenta. De grammatiska metaforerna i var och en av meningarna innebär också en förändring i agensförhållandena ur ett annat perspektiv. I de inkongruenta versionerna är det nämligen abstraktioner i form av GM (*avbrott, utnyttjande, månggifte*) som agerar mot andra entiteter och som leder till att en icke-mänsklig deltagare gör något, till skillnad mot i de kongruenta varianterna.

Dylika agensförhållanden diskuterar Halliday & Matthiessen som en komponent i ett språks "metafysik" (1999:58). Exempelvis kan idéer och utsagor i engelskan inte agera mot (eng. "act on") 'ting'. Det förekommer andra språk där inanimata 'ting' inte kan agera mot animata 'ting'. I ett annat sammanhang konstaterar Halliday & Matthiessen (2004:283) att en kongruent grammatik omfattar restriktioner för vad som kan agera mot vad:

natural forces can act destructively on the world, where humans in turn can act on animals, artefacts and plants but where plants do not act. This world view is /.../ representative of the world view embodied in the traditional commonsense theory of everyday grammar (Halliday & Matthiessen 2004:283).

De GM som diskuteras i elevtexterna påverkar sådana restriktioner för vad som kan agera och vad som agerar mot vad, när egenskaps- eller processbetydelser är förstadedeltagare.

Ibland skiljer sig processtypen i den kongruenta och inkongruenta versionen vid GM, vilket kan innebära att energi tillkommer. I schema 7:10 realiseras en relationell och en mental process (*ansvara för något, minnas något*) som materiella, och därmed tillkommer en Aktör/Agent. Därigenom tillförs kausalitet som inte finns i de kongruenta versionerna. I de kongruenta realiseringarna är subjekten, Bärare respektive Upplevare, nämligen Medium (meningen i schema 7:10 kommer från L28 SvBb).

SCHEMA 7:10

Det största ansvaret	bär	vi	på
Mål/Medium	Process	Aktör/Agent	Process

Vi	ansvarar för	något
Bärare/Medium	Process	Attribut/Räckvidd

7.5.3.3 Bibehållen agens

Som konstateras kan GM ge upphov till förändringar i agens. I andra fall uppkommer emellertid inte några förändringar i agens. Ett exempel är följande mening ur D07 SvBb, vilken innehåller den grammatiska metaforen *värdering*.

SCHEMA 7:11

den	bygger på kristliga värderingar	
Bärare	Process ^a	Attribut

Människor	värderar	saker	(på ett kristet sätt och det bygger XX på)
Upplevare/ Medium	Process	Fenomen/ Räckvidd	

^a Processen analyseras som en relationell process av undertypen ”omständighetsmässig attributiv” (eng. ”circumstantial attributive”). Sådana upprättas via verbet en omständighetsmässig relation: ”the verb expresses a circumstantial relation such as ’be + matter’, ’be + extent in time’, ’be + extent in space’” (Halliday & Matthiessen 2004:241). Halliday & Matthiessens exempel är bl.a. ”the voyage /.../ takes five hours” (ibid.).

Den kongruenta satsens Medium har fallit (den som värderar, Upplevaren) vid GM i den inkongruenta versionen. Processen (*värdera*) realiseras i den inkongruenta meningen i stället som Räckvidd. Både Medium och Räckvidd är roller som inte tillför agens, och agensförhållandena kan därför sägas vara desamma i den inkongruenta som i den kongruenta versionen.

Ett annat exempel på inkongruens som inte innebär förändrad agens är när subjekten i både den kongruenta och den inkongruenta satsen är Medium. Då varken tillförs eller faller det bort agens, t.ex. som i schema 7:12 (meningen är från D07 SvBb):

SCHEMA 7:12

förändringarna	sker	kontinuerligt
Aktör/Medium	Process	Omständighet

Något	förändrar sig	kontinuerligt
Aktör/Medium	Process	Omständighet

I schema 7:12 är *förändringarna* subjekt och Medium till *sker*. Subjektet till *förändrar sig* i en kongruent motsvarighet hade varit Aktör i den transitiva modellen och Medium i den ergativa. I både den kongruenta och den inkongruenta versionen hade subjektet således varit Medium, och jag räknar därför agensförhållandena som likvärdiga i satserna.

7.5.4 Förändringar i satsen: satsens tema-remastruktur

Den sista satsinterna förändring som exemplifieras här är GM:s potentiella påverkan på satsens tema-remastruktur. I synnerhet nominaliseringar har ofta den konsekvensen, eftersom nominalfrasen kan inta så många positioner i satsen.

Följande exempel kan illustrera de förändringar som ideationell GM innebär för satsens tematiska struktur. En möjlig kongruent version följer efter exemplet.

EXEMPEL 7:36

7:36 **Översvämningen** (och en **naturkatastrofdröm** sedan barnsben) var ett faktum (L02 SvBb)

Kongruent:

Prag översvämmades. Jag hade drömt om en naturkatastrof sedan jag var barn.

Översvämning står initialt i stället för på processens plats och är därmed Tema. Utsträckning, dvs. det som översvämmas, saknas vilket i en kongruent version antagligen hade stått först eller sist i satsen (t.ex. *Prags gator svämmades över/ Vattnet översvämmade Prags gator*). Mer komplexa förändringar i tema-remastrukturen sker i satsens andra GM (*naturkatastrofdröm*), där Fenomenet (*drömma om en naturkatastrof*) är del i en sammansättning i stället för att inta någon av positionerna i satsen för denna funktion. Att Upplevaren saknas innebär också en textuell förändring.

Genom utnyttjande av GM kan alltså processbetydelser göras till Tema och utgångspunkt för satsen. Processbetydelser står annars normalt inte först i en svensk sats.²⁵ L28 utnyttjar denna funktion hos GM i hög utsträckning (relevanta GM markerade).

²⁵ I svenskan finns möjligheten att i en deklarativ huvudsats tematisera ett verb genom att placera det i initialfältet, men den får anses markerad: "Springer, det gör han aldrig". Ett annat sätt är infinitiv som subjekt: "Att fela är mänskligt".

EXEMPEL 7:37–7:43

7:37 **Stress** är idag ett väl känt samhällsproblem.

7:38 **Stress** är en fara.

7:39 **Pressen** som tillkommer gör inte saken bättre.

7:40 Det är vårt eget **utnyttjande av tiden** som leder till stress och press.

7:41 **Press och stöd från föräldrarnas sida** kan tvinga en...

7:42 Ett **totalt avbrott från skolan** resulterar till ett bredare engagemang.

7:43 **Ansvarslöshet** är en brist som ligger hos många. (L28 SvBb)

Notera också *stress och press* i exempel 7:40 och *engagemang* i exempel 7:42, som är exempel på hur processbetydelse (*engagera, stressa, pressa*) vid GM också kan inta den sista positionen i satsen och alltså bli en del av satsens Rema.

I majoriteten av exemplen ovan är processerna relationella och GM har funktionen Utpekad, det som beskrivs och definieras. I exempel 7:39, 7:41 och 7:42 är GM i stället Aktör i materiella processer.

7.6 Textuella förändringar: organisation och syftning inom texten

Som konstaterades i kapitel 3, är GM inte bara ett fenomen med räckvidd inom satsen, utan en GM kan få effekter mellan satser och över längre textparter. Olika sätt som det kan ske på tas upp nedan. Dock är exemplen hämtade ur andra texter än de fyra som kapitlet hittills gällt, eftersom dessa helt enkelt inte utnyttjar denna funktion hos GM. Texterna nedan illustrerar att fenomenet trots allt finns i den totala korpusen.

7.6.1 Tema-remaprogression

En typ av funktion hos GM med räckvidd över meningsgränsen är tema-remaprogression. Då plockas temat i en sats upp i nästa sats och används där som tema och utgångspunkt för utsagan (jfr 3.7.6). Det som utsägs (rema) i den första satsen blir då alltså utgångspunkt (tema) för något ytterligare i nästa sats.

Denna typ av tema-remaprogression är ovanlig i elevtexterna, och GM utnyttjas inte på detta sätt alls i de fyra GM-täta texter som primärt används i detta kapitel. Användningen av *maktfördelning* i B32 SvBb nedan – en text som inte hör till de fyra GM-täta – har dock samma effekt, genom att återuppta

remat i utdragets andra mening (*har makt över tiden eller är det tiden som har makt över oss*), även om det finns ett längre textparti emellan (den aktuella GM i fetstil).

EXEMPEL 7:44

Ibland tycks tiden stå stilla, medan den vid andra tillfällen rinner iväg. Är det vi som *har makt över tiden eller är det tiden som har makt över oss*? Det finns en märkbar skillnad mellan den tid vi upplever och den egentliga klocktiden. Stundtals då vi upplever något som roar oss skulle vi vilja ha förmågan att kunna stoppa tiden och njuta färdigt av ögonblicket. Men istället försvinner tiden i ett naffs, det är knappt så man hinner reagera. Vid motsatta tillfällen då vi upplever något tråkigt, sniglar sig tiden fram. Man tittar ideligen på klockan och varje minut känns som en evighet. Just det, den känns som en evighet men egentligen är den inte längre någon av de andra miljoner minuter som vi avverkar under vår livstid. Ytterligare ett tillfälle då tiden tycks rusa fram är då vi är stressade, så lite tid och samtidigt så mycket att utträtta. Som detta inte vore nog, så går den korta tid vi har till vårat förfogande alldeles för fort! Vi stressar ännu mer och sekunderna går bara fortare och fortare, det hela blir en ond cirkel. Åter till **makt fördelningen**, vem är det som bestämmer, människan eller tiden? Om vi begrundar de

GM2i

olika tillfällena återigen då tiden går långsamt trots en önskan om att den skulle skynda på, kan det upplevas som ett hån, av tiden. Men är det så, egentligen? Är det inte människan som får tiden att gå så långsamt som den gör, om man tänker efter? För tiden går ju varken fortare eller långsammare än vanligt, det är bara som det upplevs av oss. Jag vill mena på att det är människan som styr tiden, det är vi som har makten över hur snabbt eller sakta den går. (B32 SvBb)

I följande utdrag ur K06 SvBb förekommer det liknande utnyttjande av GM (relevanta GM i fetstil).

EXEMPEL 7:45

Det är inte heller bra idé att *dopa sig* för att öka sitt prestationsförmåga eftersom nuförtiden är det absolut förbjudet för **doping** och därför har man en dopingtest.

GM2i

Reglerna för alla idrottare är fastställda och om man bryter de får man ett straff som i sin tur kan leda till avstängning. Dessutom ger **dopingen** dålig för hälsan!

(K06 SvBb)

GM2i

Processen *dopa sig* finns i första meningen. Den tas upp som nominalisering i påföljande bisats och i sista meningen. I den sista meningen är den utgångspunkt för satsens rema, enligt mönstret för tema-remaprogression.

7.6.2 Ideationell grammatisk metafor som textuell grammatisk metafor

Ideationell grammatisk metafor kan fylla funktioner utanför satsen och ha en roll i struktureringen av text genom att syfta framåt eller bakåt i texten.²⁶ Ofta är det mentala eller verbala metaforer som har den funktionen.²⁷ I de fyra GM-täta texter som detta kapitel utgår från är dock denna funktion inte framträdande, och exempel hämtas därför från andra texter. L11 använder *frågor* på detta sätt.

EXEMPEL 7:46

Tänk. Tänk om vi redan idag, just nu, skulle kunna resa i tiden. Hur skulle det förändras vårt samhälle? Det beror ju helt på vilket håll man reser åt. Om vi skulle kunna resa fram i tiden till t.ex. år 3247, så skulle vi kunna ta med oss ny teknologi tillbaka till 2000-talet. Men hur skulle det ändra på framtiden? Skulle den ta ännu några steg framåt i den teknologiska historien. Och om vi då reste till år 3247 igen, skulle teknologin vara ännu mer avancerad då? Skulle vi kanske rent av snabba på vår egen undergång på det sättet. För vem vet hur mänskligheten kommer att sluta sina dagar? jag tror knappast att det är för att solen slocknar. Om vi reste bakåt då? En enda liten rubbning av minsta lilla gruskorn skulle kunna resultera i att de människor som lever idag inte skulle födas, varken vår föräldrar, farföräldrar eller deras föräldrar skulle någonsin ha funnits. Vi skulle inte finnas. Ingen som föddes efter den dagen skulle vara förfäder till de människor som levde under den tid som vi lämnade. Och vad skulle det då finnas att återvända till? Detta är *frågor* som måste få ett GM2i

svar innan man överväger att sätta sig i en maskin som skulle kunna förändra ödet för alla människor på jorden. En maskin som är farligare än 10 000 atombomber. Tidsmaskinen. (L11 SvBb)

L11:s användning är ganska typisk: en verbal GM syftar tillbaka på ett längre resonemang eller uppräknings för att exempelvis beskrivas i sammanfattning eller som en kugge till nästa del i texten. Samma funktion har *diskussion* i E29 SvBb.

²⁶ Funktionen är densamma som det Martin (1992) kallar textuell grammatisk metafor; jfr avsnitt 3.7.8.

²⁷ De flesta mentala och verbala GM har inte denna funktion; jfr t.ex.: ”Jag ser en man, en olycklig man. /.../ När jag tittar på bilden känner jag mannens **känslor** i mig. Jag känner **sorg, ånger och lidande**. Han sitter i fängelset för att han har genomfört en olaglig handling: Kanske ett mord, våldtäkt, vad vet jag? Han tycks ha förlorat allt. Det enda som återstår är; en pall, en säng och ett fruktansvärt **lidande** inombords.” (S32 SvBa; nominalisering av mentala processer i fetstil)

EXEMPEL 7:47

Alltså genom denna **diskussion** har jag kommit fram till att hur fort tiden går och hur lång är beror på tillfället, vad man gör, om man har roligt /tråkigt helt enkelt det beror på allt runt omkring en själv just då! (E29 SvBb)

E29 syftar med *diskussion* bakåt på hela den föregående texten för att sammanfatta huvudpoängen med sitt resonemang.

L01 resonerar kring olika människors tidsuppfattningar och varför tiden upplevs gå olika fort beroende på omständigheter. *Tidsuppfattningar/uppfattningar om tid* används för att först syfta framåt på beskrivningen och sedan för att syfta tillbaka på samma text.

EXEMPEL 7:48

Två människor med olika **tidsuppfattningar** skall få fungera som ett konkret exempel. Vi börjar med Lars. Lars är 42 år, uppvuxen i en borglig familj, höginkomsttägare, fyrabarnspappa med en femte unge på väg. Han har en underbar fru som inte bara är vacker, klok, förstående utan som också är givmild och generös. Lars och Lena har ett stort kontaktnät, som bryr sig om dem och vill deras bästa. Livet leker för Lars och Lena som känner att tiden flyter förbi och ändå säger de själva att de ”är nöjda med vad livet och tiden har gett dem och att de fortfarande ser framför sig sina bästa år tillsammans”. För Lars och hans familj är livet och tiden en njutning. En dröm de aldrig vill vakna upp ur. För Thorbjörn som bor i samma stad är situationen annorlunda. Thorbjörn blev utkastad ur sitt hem när han var sexton, fadern slog och antastade honom. Idag lever Thorbjörn på socialbidrag. Han sysslar med tung narkotika vilket gjort att utseendet och kroppen tagit mycket stor skada. Han har svårt att kliva upp ur sängen på morgnarna och ägnar inga större ansträngningar till att leta efter jobb eller överhuvudtaget göra något för att ändra misären. För Thorbjörn är tiden oändlig. Någoting som inte VILL ta slut. Så kan olika **uppfattningar** om tid se ut. (L01 SvBb)

På liknande sätt samlar GM i K32:s text nedan information som föregått pas-sagen. Sådana GM ger skribenten möjlighet att kortfattat sammanfatta vad som sagts, potentiellt som utgångspunkt för en ny fas i resonemanget. I följande exempel avslutar K32 sin uppsats med tre GM, som avrundning av en hel text kring elevens åsikter kring former för äktenskap och vilka som ska tillåtas gifta sig.

EXEMPEL 7:49

Som mina slutord vill jag säga att **månggifte** inte är min grej, **adoption** av homosex-
GM2i GM2i
uella ska tillåtas och att **giftmål** av homosexuella ska inte ske i kyrkan. (K32 SvBb)
GM2i

Hittills har jag diskuterat förändringar orsakade av GM i välskrivna texter med höga betyg. Avslutningsvis ska lyftas fram ytterligare en text som fått betyget IG trots att den har hög förekomst av GM.

7.7 En GM-tät text med IG

I kapitel 6 relaterades GM-bruket till olika variabler och det framkom bl.a. att det finns en koppling mellan hög andel GM och höga betyg. Som framkom av resultaten är detta dock inte en helt entydig relation och texter kan fungera väl utan stort bruk av GM. Exempelvis har en av de få texterna med MVG i SvB-materialet ungefär lika stor andel GM som är genomsnittet för korpusen som helhet. Bland texterna med högst andel GM finns även några som fått betyget IG. Ett utdrag ur inledningen i en av dem, B05 SvBb, återfinns nedan. B05 är född i Turkiet och började tala svenska vid 2,5 års ålder. Han talar svenska och turkiska med sina föräldrar och anger svenska som sitt bästa språk.

EXEMPEL 7:50

FRI-het. Oansvarsfull demokratisk **levnad** skulle jag resonera ordet "fri". Man kan
GM1 GM2i
kanske inte förklara vetenskapligt "fri" men i **tänkan**det är "fri" meningsfull för
GM2i
tyckande och **tänkan**de. Alla människor tycker och tänker "fri" eftersom det är
GM2i GM2i
mänskilghetens enda **skillnad** ifrån sina egna sorters egenskaper på enskilda perso-
GM2i
ner att skilja sig från. Man kan inte alltid vara fri ifrån vissa saker som man om och
om igen utsätts för b.l.a varför kan inte kroppen sluta med **celldelningen**? måste
GM 2i
man ha celler i kroppen? Måste jag tänka? dessa **tänkan**den kan man inte vara fri
GM2i
ifrån eftersom det händer just då utan att kvinna påverka det. Det man kan påverka
är det som ska hända. Allt som ska hända i **tänkan**de form har en **förgranskning** i
GM5i GM2i
förväg av människan innan det skett. Tex. "Oskar ska du äta"? (Oskar tänker om han
ska äta, är han hungrig?) – Ja! . I detta form bemöter han en fråga som han förgran-
skar med ("ÄR JAG HUNGRIG?") ("HAR JAG LUST?") innan han svarar. Jag
skulle analysera "fri" som att vara fri ifrån allt man inte tänker sig befinna sig i, men
inte fri i det man befinner sig i. Begreppet "fri och "tid" har en **sammanknytning**.
GM2i
Allting har ett fysiskt del likaså som den teoretiska. Den fysiska delen med "fri" kan
vara i olika former som att vara fri från **straff**. = Man har egen **bestämmande** av sin
GM2i GM2i
egna **enhet/helhet**. När man straffas blir man isolerad ifrån sin **frihet** dvs ingen
GM1 GM1

påverkan på sina sociala behov men tänkandet har ingen isolering varken innan sig
GM2i GM2i GM2i GM2i
eller utom sig. (B05 SvBb)

Kanske kan man anta att en delförklaring till det låga betyget är att texten är svår att förstå: det är svårt att se kopplingen mellan de tämligen abstrakta idéerna och den röda tråden är otydlig.

De grammatiska metaforerna i texten har flera av de effekter som diskuterats ovan. I följande exempel byggs långa nominalfraser kring GM:

EXEMPEL 7:51–7:52

7:51 oansvarsfull demokratisk **levnad**
7:52 **bestämmande** av sin egna **enhet/helhet**

Abstraktionen är en konsekvens bl.a. av deltagarbortfall så som diskuterats ovan och av att GM agerar i satser eller ingår i relationer, t.ex.:

EXEMPEL 7:53–7:55

7:53 Oansvarsfull demokratisk **levnad** skulle jag resonera ordet ”fri”.
7:54 i **tänkandet** är ”fri” meningsfull för **tyckande** och **tänkande**.
7:55 När man straffas blir man isolerad ifrån sin **frihet** dvs ingen **påverkan** på sina sociala **behov** men **tänkandet** har ingen **isolering** varken innan sig eller utom sig.

I denna text tycks dessa funktioner snarast bidra till en abstraktion som försvårar förståelsen.

Noteras kan att den andra delen av B05:s nationella prov, a-delen, också fått betyget IG men den har mycket låg andel GM. I a-delen är uppgiften att skriva om två texter ur det texthäfte som man har tillgång till när man skriver det nationella provet och motivera sitt val. Efter beskrivningarna, som till övervägande del är avskrivna ur texthäftet, följer följande del som enligt uppgiftsbeskrivningen ska sammanfatta, jämföra och motivera:

EXEMPEL 7:56

7:56 Dessa texter handlar om 2 personer som har suttit i makt för sverigesrike tidigare. Kristina var ingen klok människa men som fortfarande kan mins. Man kan säga att Barbro Stigdotter är hjältinna för att räddat Gustav Vasa. Man kan använda texterna som nåt slags fakta text med rolig bild på. =) (B05 SvBa)

I jämförelse med andra lösningar på samma uppgift, är B05:s sammanfattning och jämförelse kortfattad och summarisk.

7.8 Kongruens och inkongruens i en text

Avslutningsvis citeras en text som illustrerar det vanliga fenomenet i elevernas texter att kongruenta och inkongruenta partier varvas. Inkongruens går så att säga i vågor genom texterna, vilket C10 SvBb exemplifierar. Andelen GM är 44,2, vilket placerar den i den översta fjärdedelen av texter men ändå avsevärt lägre än kapitlets fyra huvudtexter. C10 kom till Sverige från Bolivia vid 4,5 års ålder och talar svenska och spanska med sina föräldrar. Spanska är hans förstaspråk men svenska hans bästa språk.

EXEMPEL 7:57

Man kan se tid på olika sätt, beroende på tillståndet befinner sig i. Den kan vara på ett ekonomiskt sätt t.ex. om en bonde försöker sin familj med jordbruket och arbetar ute på fältet varje dag inser denne personen förr eller senare att tiden går långsamt. Däremot en person som jobbar mycket inom ett företag, och lyckas bli chef, förändras hans liv med **jobbet** och han ser tiden från en annan vinkel. Oftast uppfattar

GM2i

affärsmän tiden som dyrbart och påstår att tiden går fort. Om man frågar en person om tiden går långsamt eller snabbt, kan man aldrig förutsäga vad denne ska svara till 100%. Olika generationer har säkert olika svar. För 100 år sedan levde folk

GM2i

i svåra tider där **hunger** och **svält** härjade på gatorna. Folk var tvungna att jobba för

GM2i GM2i

att överleva, men även tvungna att skaffa sig någon slags **utbildning**. Ju mer man

GM2i

höll sig sysselsatt och strävade efter sitt mål, hinner tiden komma ikapp. Då kunde man inse hur man har lyckats och vilka framgångar man har gjort, förän man är gammal. Det är inte förän då man börja ge en **blick** tillbaka i tiden. Generationen som

GM2i

upplevde tiden då första och andra **världskriget** utbröt associerar säkert tiden med

GM2i

onska. Vi människor skapa inte vapen för att bringa fred, inte skapar vi heller droger

för att göra världen ett bättre plats att bo i. Jag tror att om man har upplevt många års **krig** och hemska **händelser** i livet, går tiden sakta. Det är **förhoppningar** man har

GM2i GM2i GM2i

under **kriget**, **längtan** efter fred, **suget** efter **seger** som påverkar varje persons **tän-**

GM2i GM2i GM2i GM2i

kande och **uppfattning** om tid. **Tortyr** är ett exempel på något som kan mätas med

GM2i GM2i GM2i

tid. Utför man ett **tortyr** vill helst den torterade slippa lida så mycket som möjligt, även kanske hellre föredrar att dö, kanske också ber till Gud att det ska gå över så snabbt som möjligt. (C10 Svenska B)

Texten växlar även fortsättningsvis mellan GM-täta och GM-glesa partier. De inledande raderna i utdraget analyserar jag som huvudsakligen kongruenta

(undantaget *jobbet* och *svar*). De första sju raderna utgörs av följande processer (både huvud- och bisatser).

Man kan se tid på olika sätt, beroende på tillståndet befinner sig i. Den kan vara på
 MENT REL
 ett ekonomiskt sätt t.ex. om en bonde försöker sin familj med jordbruket och
 MAT MAT
 arbetar ute på fältet varje dag inser denne personen förr eller senare att tiden går
 MENT MAT
 långsamt. Däremot en person som jobbar mycket inom ett företag, och lyckas bli
 MAT REL
 chef, förändras hans tillvaro med *jobbet* han ser tiden från en annan vinkel. Oftast
 MAT GM2i MENT
 uppfattar affärsmän tiden som dyrbart och påstår att tiden går fort. Om man frågar
 MENT VERB VERB
 en person om tiden går långsamt eller snabbt, kan man aldrig förutsäga vad denne
 MAT MENT.
 ska svara till 100%. (C10 SvBb)
 VERB

Processerna är kongruent realiserade avseende deltagare och omständigheter. Upplevare i de mentala processerna är *man*, *denne personen*, *han*, *affärsmän*, *man*, och Talare i de verbala processerna är *affärsmän*, *man*, *denne*, dvs. mänskliga deltagare. Mänskliga deltagare är den kongruenta realiseringen av Upplevare respektive Talare. I de materiella processerna är både mänskliga (*bonde*) och inanimata (*tiden*) deltagare Aktör. Båda alternativen är kongruenta alternativ för Aktör (Halliday & Matthiessen 2004). Andra grammatiska drag i meningarna överensstämmer också med de kongruenta realiseringarna av respektive process, t.ex. att en verbal process kan anföra (*påstår att...*).

I påföljande del finns fler inkongruenta partier. Exempel på meningar där GM-bruket får större konsekvenser är följande:

1/ *hunger* och *svält* härjade på gatorna /.../ 2/ Det är *förhoppningar* man har under
 GM2i GM2i GM2i
kriget, *längtan* efter fred, *suget* efter *seger* som påverkar varje persons *tänkande* och
 GM2i GM2i GM2i GM2i GM2i
uppfattning om tid.
 GM2i

I mening 1 har deltagarna, de som hungrar och svälter, fallit och GM utnyttjas för att låta processbetydelser (*hunger*, *svält*) agera i en materiell process. I mening 2 utövar processbetydelser (*längtan*, *suget*) påverkan på andra processbetydelser (*tänkande*, *uppfattning*). En andra funktion hos GM som utnyttjas i meningen är möjligheten att rada processbetydelser efter varandra med hjälp av nominalisering (*förhoppningar* + bestämning, *längtan* + bestämning, *suget* + bestämning). Deltagarna till *längta* är inte utskrivna.

7.9 Sammanfattande diskussion

Sammanfattningsvis har analysen i detta kapitel gällt hur GM:s potentialer utnyttjas för förändringar av olika slag i huvudsakligen fyra mycket GM-täta texter, och därmed, kan man anta, de maximala effekter som GM kan ha i korpusen. I relation till frågeställningen för kapitlet – vilka förändringar GM ger upphov till av dem som GM kan orsaka – kan konstateras att det i texterna finns exempel på alla de förändringar som togs upp i kapitel 3: betydelsebortfall i form av deltagare, förändrade agensförhållanden och förändrad tema-remastruktur i satsen. Funktioner över satsgränsen exemplifierades med andra texter än de fyra texter som är huvudmaterial för kapitlet. Det eleverna åstadkommer genom att utnyttja GM är bl.a. täthet och generalisering och ofta en högre abstraktion än i den kongruenta versionen.

Som konstaterats i kapitel 6 är texter med höga betyg ofta mer inkongruenta än texter med låga betyg i denna undersökning. B05 SvBb, som är en GM-tät text med IG, är exempel på undantag från denna allmänna tendens. Eventuellt är texten ett exempel på utveckling, dvs. att eleven har greppat mekanismen GM och dess funktioner utan att texten som helhet når riktigt fram. Eleven kan sägas ta risker, genom att han väljer ett abstrakt ämne och inte väjer för lexikogrammatisk komplexitet. En intressant fråga är förstås i vilken mån förhållnings-sättet ”straffar sig” i form av lägre betyg och om en språkligt enklare och mer korrekt text hade haft större chans att få högre betyg. Eventuellt är det typiskt för andraspråkstexter att två typer av utveckling inte går hand i hand, dvs. att korrektheten brister samtidigt som eleven visar tecken på utveckling på andra sätt.

Det huvudsakliga resultatet för kapitlet är dock att GM:s funktioner utnyttjas i vissa partier av texterna. GM bidrar således till konstruktionen av en icke vardaglig ”världsbild” på det sätt som är typiskt för specialiserade texter. Temat för texterna behöver inte nödvändigtvis vara specialiserat (jfr L28 SvBb och L02 SvBb), men behandlingen av ämnet är generaliserande och abstraherande.

Kapitlet illustrerar därmed hur ett visst språkbruk innebär vissa förändringar och är parallellt med en icke vardaglig förståelse av världen. Detta är i enlighet med den ”språkbaserade lärandeteori” som formulerats av Halliday (1993a). Här ligger, enligt min förståelse av teorin, den huvudsakliga poängen i den konkretiserade kopplingen mellan språkutveckling och lärande som teorin innebär.

Nästa kapitel återgår till frågan om GM i språkutvecklingen hos en- och flerspråkiga elever. I stället för att som kapitel 6 gälla förekomst av GM hos olika elevgrupper gäller det GM:s funktioner så som de låter sig analyseras i ett större material, med utgångspunkt i kapitel 6 och 7.

8. Funktioner i förhållande till förekomst av grammatisk metafor

I föregående kapitel exemplifierades funktioner hos GM för att illustrera vad eleverna åstadkommer med GM i sina texter. Kapitlet fungerar som bakgrund till föreliggande kapitel, där GM:s funktioner undersöks i förhållande till språkutveckling. Undersökningen begränsas huvudsakligen till kvantifierbara aspekter och fokuserar i synnerhet flerspråkiga elevers texter.

Den första frågan för kapitlet är om det finns någon relation mellan förekomst av GM och utnyttjande av GM:s funktioner och, i ett vidare perspektiv, om utnyttjande av GM:s funktioner tycks vara en utvecklingsfråga. Denna fråga är utgångspunkt för kapitlets andra fråga, nämligen vad som utmärker de flerspråkiga elevernas texter avseende GM:s funktioner, vilken är särskilt intressant mot bakgrund av kapitel 6, där det framkom skillnader i andel GM mellan startåldersgruppernas texter. Den tredje frågan för kapitlet är hur GM-bruket förhåller sig till avvikelser från standardsvenska i texterna. Denna sista fråga motiveras av mitt intresse för interdependenshypotesen, då avvikelserna hypotetiskt antas gå tillbaka på en annan typ av förmåga än GM-bruk (jfr kapitel 2).

8.1 Kapitlets uppläggning

Jag har närmat mig frågorna för kapitlet i fyra delstudier. I den första delstudien undersöker jag kvantifierbara funktioner av GM i de 40 Svenska B-prov som har lägst total andel GM och de 40 SvB-prov som har högst andel GM (se 8.2). Delmaterialet kallas 2x40-materialet och får här representera den samlade Svenska B-korpusen för undersökningen av funktioner. Jag undersöker dels antalet typer av GM i texterna, dels antalet långa nominalfraser med GM som

huvudord. Jag har också undersökt samma aspekter i de år 9-prov som finns för 2x40-materialet.

Resultaten från den första delstudien är bakgrund för den andra delstudien som gäller flerspråkiga elevers texter (8.3). Jag har förfarit på samma sätt som i den sammantagna korpusen och tagit fram de tio proven med lägst andel GM och de tio proven med högst andel GM i varje startåldersgrupp, sammantaget 60 texter; delmaterialet kallas 6x10-materialet. Jag undersöker samma aspekter som i det första delmaterialet, nämligen typer av GM och långa nominalfraser med GM som huvudord.

Resultaten i kapitel 6 kring skillnader mellan startåldersgruppernas bruk av GM är bakgrund för delstudie tre i detta kapitel (8.4). I kapitel 6 framkom att texterna skrivna i Grupp 4–7 hade lägre andel GM än texterna skrivna av övriga elevgrupper och att gruppen Efter 7 hade relativt hög andel GM. Här undersöker jag vad som utmärker texterna skrivna i dessa två startåldersgrupper utöver GM-bruket med avseende på abstraktion och generalisering i en mer kvalitativt inriktad studie än dem i kapitel 6 och 8.2–8.3.

I kapitlets sista studie är fokus inte längre GM utan avvikelser från standardsvenska i texterna (8.5). Min hypotes är att avvikelserna betingas av hur länge eleven talat och hört svenska, till skillnad mot GM-bruket som jag antar har att göra med förtrogenhet med skrift, specialisering och utbildning. Liksom i delstudie två är materialet för denna delstudie 6x10-materialet, vilket kompletterats med 20 texter skrivna av enspråkiga elever. Avvikelsena relateras till processbarhetsteorin.

8.2 Delstudie 1: Åttio texter med lägst respektive högst andel grammatisk metafor i Svenska B

I denna delstudie undersöker jag hur många typer av GM och hur många långa nominalfraser med GM som huvudord som finns i texterna i 2x40-materialet. Hur många GM-typer det finns i en text är inte en ”effekt” av GM, som detta beskrivits i 3.7, men antal typer av GM säger ändå något om i hur hög grad möjligheten till korskopplingar mellan strata utnyttjas av eleverna. Långa nominalfraser med GM som huvudord innebär utnyttjande av den expanderande funktionen som GM har vid nominalisering. I kapitel 3 och 7 har denna aspekt tagits upp som en potentiell förändring i frasen orsakad av GM.

TABELL 8:I. *Typer av grammatisk metafor i prov med lägst andel GM. Stigande ordning*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	GM-typer
B05 SvBa	IG	2	0	-
C27 SvBb	-	3,5	0	-
E17 SvBa	-	6,5	0	-
P11 SvBa	IG	7,	0	-
P50 SvBa	IG	5,	0	-
P53 SvBa	-	-	0	-
P49 SvBa	IG	6,	3,2	2i
S26 SvBa	G+	Sve	4,2	2i
B04 SvBa	G-	4	5	2i
E07 SvBa	-	5,5	5,9	2i
B25 SvBa	IG	6	6	2i
B13 SvBb	IG	3,5	6	2i
L41 SvBa	-	Sve	6,2	2i
P52 SvBa	G	-	6,4	1, 2i
B06 SvBa	IG	3	6,4	2i
B12 SvBa	-	4,5	6,7	2i
K36 SvBa	VG	3	6,7	2i, 5
E33 SvBb	G	Sve	6,8	2i
B33 SvBa	G?	4	6,9	2i, 9
B26 SvBb	VG	Sve	7,1	2i, 3
P45 SvBb	G	2	7,5	1, 2i, 9
S29 SvBa	VG-	Sve	7,7	2i
B36 SvBb	-	2	7,8	2i, 3
D30 SvBb	G	6	7,9	2i
K37 SvBa	VG	1	8	2i, 4
B27 SvBa	G	Sve	8	2i, 9
E46 SvBa	-	5,5	8,4	2i, 4
B33 SvBb	G?	4	8,4	1, 2i, 5
K31 SvBa	G	14	8,7	2i
P46 SvBa	G	5	8,7	2i
P42 SvBa	IG	5	9	2i, 5
E35 SvBb	G	Sve	9	2i, 4
E29 SvBb	VG	Sve	9,2	2i, 3
P10 SvBa	IG	5	9,8	1,2i, 2iii, 4
E26 SvBb	-	4,5	9,9	2i, 5
P36 SvBa	G	3	10	2i
B15 SvBa	G?	4,5	10,4	2i, 2iii, 9
D09 SvBb	VG	Sve	10,6	1, 2i
C31 SvBb	-	5	11,1	1, 2i
S49 SvBb	G+	1	11,2	2i
C06 Svbb	-	Sve	11,3	1, 2i, 2iii, 9

TABELL 8:2. *Typer av grammatisk metafor i prov med högst andel GM. Fallande ordning*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	GM-typer
L10 SvBa	-	Sve	78,6	1, 2i, 5
L28 SvBb	-	2	73,6	1, 2i, 2iii, 4, 5, 9
S37 SvBb	VG	Sve	71,4	1, 2i, 2iii, 3
D07 SvBb	MVG	Sve	70	1, 2i, 3
L37 SvBa	-	Sve	69,4	1, 2i, 2iii, 5, 9
C02 SvBb	-	10	64,2	1, 2i, 2iii, 3, 5
C03 SvBb	-	14	63,3	1, 2i, 2ii, 3, 5, 9
L38 SvBa	-	Sve	61,7	1, 2i, 2iii, 3, 5
L45 SvBb	-	Sve	61,6	1, 2i, 2iii, 3, 5, 9
S08 SvBa	G	3	59,9	1, 2i, 2iii, 5, 9
B17 SvBa	G	7	59,5	1, 2i
K35 SvBa	G	3	59,1	1, 2i, 2iii, 3, 5
C04 SvBb	-	Sve	58,9	1, 2i, 2iii, 3, 4, 5
L02 SvBb	-	Sve	58,8	1, 2i, 5
L01 SvBa	-	Sve	57,6	1, 2i, 2ii, 3, 4, 5, 9
S33 SvBa	VG	Sve	57,5	2i, 2iii, 4, 5
S08 SvBb	G	3	56,3	1, 2i, 3, 5, 9
K02 SvBa	VG	3	56	1, 2i, 2iii, 3, 4, 5
L28 SvBa	-	2	55,6	2i, 2iii, 5, 9
S05 SvBb	VG	Sve	54	1, 2i, 2iii, 5, 9
L45 SvBa	-	Sve	53,8	2i, 5
S15 SvBa	VG	Sve	53,8	2i, 3, 5
K06 SvBb	G	-	53,1	1, 2i, 2ii, 2iii, 4, 5, 9
P19 SvBb	VG	2,5	52,8	1, 2i, 2ii, 2iii, 3, 4, 5
S28 SvBa	VG	2,5	52,5	1, 2i, 3, 5, 9
L04 SvBb	-	1	52,1	1, 2i, 5, 9
S41 SvBa	VG	Sve	51,8	1, 2i, 5
L07 SvBb	-	-	51	2i, 2iii, 3
C14 SvBb	-	8	50,7	1, 2i, 3, 5, 9
K32 SvBb	G/VG	-	50,4	2i, 2iii, 5, 9
P33 SvBb	IG	Sve	49,2	1, 2i, 2iii, 3, 4, 5
P38 SvBb	VG	2,5	49,1	1, 2i, 3, 5
C28 SvBb	-	8	49	1, 2i, 2iii, 3, 4, 5, 9
D35 SvBb	VG	3	48,6	1, 2i, 4, 5
L36 SvBa	-	7	48,5	1, 2i, 2iii, 5
B05 SvBb	IG	2,5	48,2	1, 2i, 3, 5, 9
L33 SvBb	-	-	48,0	1, 2i, 3, 5
L40 SvBa	-	-	47,8	1, 2i, 4, 5
S37 SvBb	MVG	-	47,3	1, 2i, 2iii, 3
E44 SvBb	G	-	47,2	1, 2i, 2iii, 4, 9

8.2.1 Antal typer av grammatisk metafor

I tabell 8.1 visas typer av GM i de 40 prov som har minst andel GM i materialet och i tabell 8.2 typer av grammatisk metafor i de prov som har störst andel GM.

Av tabellerna framkommer att merparten av texterna med hög andel GM generellt har fler typer av GM än prov som har mycket låg andel GM. Inkongruens tycks alltså skapas både med mängd och typ. Som mest finns fyra typer av GM (i P10 SvBa och C06 SvBb) i proven med låg andel GM, medan proven med hög andel GM har som mest sju typer (L01 SvBa, K06 SvBb, P19 SvBb, C28 SvBb). Två av de prov som har högst andel har två GM-typer (B17 SvBa, L45 SvBa) medan övriga varierar mellan tre och sju. Sexton av de 40 proven med lägst andel GM använder bara en typ av GM, medan inget av proven med högst andel GM har bara en typ.

Angående typ av GM, kan konstateras att de prov som över huvud taget gör bruk av GM har GM2i, dvs. nominalisering av någon av sex processtyper. Nominalisering av process är så att säga den första typen av GM i texterna. Därefter följer GM-typerna i följande ordning i de 40 prov som har lägst total andel GM.

TABELL 8:3. *Antal prov per typ av grammatisk metafor i prov med lägst andel grammatisk metafor*

GM1	(nominaliserad egenskap, t.ex. <i>glädje</i>)	7 prov
GM9	(kausalitet som verb, t.ex. <i>orsaka</i>)	5 prov
GM4	(nominaliserad kausalitet, t.ex. <i>orsak</i>)	4 prov
GM5	(process som attributivt adjektiv, t.ex. <i>galopperande häst</i>)	4 prov
GM3	(nominaliserad omständighet, t.ex. <i>dagens</i>)	3 prov

Om det alltså finns få prov som har varje typ av GM i proven med lägst total andel GM, är det desto fler bland proven med högst andel GM som har var och en av GM-typerna. Där ser fördelningen ut på följande sätt:

TABELL 8:4. *Antal prov per typ av grammatisk metafor i prov med högst andel grammatisk metafor*

GM1	(nominaliserad egenskap, t.ex. <i>glädje</i>)	34 prov
GM5	(process som attributivt adjektiv, t.ex. <i>galopperande häst</i>)	33 prov
GM2iii	(nominaliserad modalitet, t.ex. <i>möjlighet</i>)	21 prov
GM3	(nominaliserad omständighet, t.ex. <i>dagens</i>)	20 prov
GM9	(kausalitet som verb, t.ex. <i>orsaka</i>)	17 prov
GM4	(nominaliserad kausalitet, t.ex. <i>orsak</i>)	12 prov
GM2ii	(nominaliserad fas, t.ex. <i>start</i>)	2 prov

Att så många av proven med hög total andel GM har GM1 är förhållandevis förväntat, eftersom GM1 är den vanligaste GM-typen i materialet efter GM2i (jfr figur 6:1). Att GM2ii finns i bara två prov är inte heller överraskande, då GM2ii är mycket ovanlig i materialet som helhet. GM5 tycks vara en GM-typ som hör till texter med hög andel GM, en typiskt förtätande typ av GM. Att GM2iii finns i så många av dessa prov med hög total andel GM är mer överraskande. Det finns inte något iögonfallande i uppgiftsvalet bland dessa prov som gör att modalitet framstår som en nödvändig betydelse i just dem.

8.2.2 Långa nominalfraser med grammatisk metafor som huvudord

Som konstaterats, förknippas GM med förtätning och en komprimerad, ofta effektiv stil, vilket till dels hänger ihop med att betydelse samlas i nominalfrasen. Min operationalisering av denna effekt av GM är att se till antalet långa nominalfraser med GM som huvudord (jfr 7.4.1 ovan).

Antalet långa nominalfraser med GM som huvudord i de 80 proven med lägst respektive högst andel GM återfinns i tabell 8.5 och 8.6 (artikel, pronomen, bestämmingar och huvudord medräknade).

Den absoluta merparten av proven med lägst andel GM har 0–3 långa nominalfraser med GM som huvudord. De flesta av texterna med högst andel GM har över nio sådana nominalfraser, och en har t.o.m. 18 (P38 SvBb).

TABELL 8:5. *Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med lägst andel GM. Stigande ordning*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	Långa GM
B05 SvBa	IG	2	0	-
C27 SvBb	-	3,5	0	-
E17 SvBa	-	6,5	0	-
P11 SvBa	IG	7	0	-
P50 SvBa	IG	5	0	-
P53 SvBa	-	-	0	-
P49 SvBa	IG	6	3,2	2
S26 SvBa	G+	Sve	4,2	1
B04 SvBa	G-	4	5	-
E07 SvBa	-	5,5	5,9	1
B25 SvBa	IG	6	6	1
B13 SvBb	IG	3,5	6	1
L41 SvBa	-	Sve	6,2	1
P52 SvBa	G	-	6,4	-
B06 SvBa	IG	3	6,4	-
B12 SvBa	-	4,5	6,7	-
K36 SvBa	VG	3	6,7	-
E33 SvBb	G	Sve	6,8	1
B33 SvBa	G?	4	6,9	-
B26 SvBb	VG	Sve	7,1	-
P45 SvBb	G	2	7,5	-
S29 SvBa	VG-	Sve	7,7	2
B36 SvBb	-	2	7,8	2
D30 SvBb	G	6	7,9	2
K37 SvBa	VG	1	8	1
B27 SvBa	G	Sve	8	-
E46 SvBa	-	5,5	8,4	2
B33 SvBb	G?	4	8,4	3
K31 SvBa	G	14	8,7	1
P46 SvBa	G	5	8,7	2
P42 SvBa	IG	5	9	1
E35 SvBb	G	Sve	9	9
E29 SvBb VG	Sve	9,2	-	-
P10 SvBa	IG	5	9,8	7
E26 SvBb	-	4,5	9,9	1
P36 SvBa	G	3	10	2
B15 SvBa	G?	4,5	10,4	3
D09 SvBb	VG	Sve	10,6	1
C31 SvBb	-	5	11,1	1
S49 SvBb	G+	1	11,2	1
C06 Svbb	-	Sve	11,3	2

TABELL 8:6. *Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med högst andel GM. Fallande ordning*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	Långa GM
L10 SvBa	-	Sve	78,6	9
L28 SvBb	-	2	73,6	20
S37 SvBb	VG	Sve	71,4	10
D07 SvBb	MVG	Sve	70	14
L37 SvBa	-	Sve	69,4	17
C02 SvBb	-	10	64,2	12
C03 SvBb	-	14	63,3	20
L38 SvBa	-	Sve	61,7	16
L45 SvBb	-	Sve	61,6	18
S08 SvBa	G	3	59,9	3
B17 SvBa	G	7	59,5	1
K35 SvBa	G	3	59,1	12
C04 SvBb	-	Sve	58,9	7
L02 SvBb	-	Sve	58,8	21
L01 SvBa	-	Sve	57,6	7
S33 SvBa	VG	Sve	57,5	5
S08 SvBb	G	3	56,3	10
K02 SvBa	VG	3	56	12
L28 SvBa	-	2	55,6	6
S05 SvBb	VG	Sve	54	17
L45 SvBa	-	Sve	53,8	11
S15 SvBa	VG	Sve	53,8	5
K06 SvBb	G	--	53,1	9
P19 SvBb	VG	2,5	52,8	19
S28 SvBa	VG	2,5	52,5	5
L04 SvBb	-	1	52,1	14
S41 SvBa	VG	Sve	51,8	3
L07 SvBb	-	-	51	9
C14 SvBb	-	8	50,7	-
K32 SvBb	G/VG	--	50,4	10
P33 SvBb	IG	Sve	49,2	14
P38 SvBb	VG	2,5	49,1	18
C28 SvBb	-	8	49	11
D35 SvBb	VG	3	48,6	8
L36 SvBa	-	7	48,5	13
B05 SvBb	IG	2,5	48,2	18
L33 SvBb	-	-	48,0	14
L40 SvBa	-	-	47,8	6
S37 SvBb	MVG	-	47,3	11
E44 SvBb	G	-	47,2	8

Ett exempel på ett textutdrag med flera långa GM-fraser är följande (långa GM-fraser i fetstil).

EXEMPEL 8:1.

Dagens semester består av **slitsamt snickrande och pysslande på sommarstugan, vilda charterresor med endast ett par timmars sömn eller milslånga promenader uppe på en kall och blåsig fjälltopp**. Kanske är det inte vilan som lockar, utan **friheten av att själv ha möjligheten att bestämma vad man ska göra**. En passiv semester är otänkbart, det tyder på ensamhet, dålig ekonomi eller **oförmögenheten att ta egna initiativ**. (L37 SvBa)

Expanderingspotentialen i nominalfrasen utnyttjas i alla de fetade långa nominalfraserna som har såväl adjektiv-, prepositions- som infinitivattribut. Samtliga de långa nominalfraserna innebär betydelsebortfall, så som diskuterats i kapitel 7, bl.a. i form av deltagare. Jämför exempelvis med följande möjliga kongruenta version av den första meningen i exempel 8:1.

EXEMPEL 8:1B

[Dagens semester består av] att man sliter och snickrar och pysslar på sommarstugan och att man promenerar flera mil på en kall och blåsig fjälltopp.

8.2.3 Sammanfattning

I 2x40-materialet utnyttjas de undersökta funktionerna av GM mer i texter som har hög andel GM än i texter som har låg andel GM. Texterna med hög andel GM har såväl en bredare repertoar av GM som fler långa nominalfraser med GM som huvudord. En möjlig tolkning av dessa resultat i förhållande till språkutveckling är att en ökande potential till inkongruens inte bara innebär fler GM, som undersöktes i kapitel 6, utan också större utnyttjande av GM:s funktioner.

8.2.4 År nio-prov för delmaterialet

I förhållande till språkutveckling är det relevant att jämföra år 9-proven med SvB-proven för eleverna i 2x40-materialet.

I tabell 8.7 presenteras de tillgängliga år 9-prov som skrivits av eleverna i 2x40-materialet. Jag har tagit fram andel GM, långa nominalfraser med GM som huvudord samt GM-typer, parallellt med uppgifterna för SvB-proven i samma material.

TABELL 8:7. *Andel GM, långa GM och typer av GM i 2x40-materialet*

	Andel GM år 9	Långa GM år 9	GM-typer år 9	Betyg år 9	Andel GM SvB	Betyg SvB
C27	2,9	2	2i, 2iii	-	0	-
E17	27,8	4	1, 2i, 4	IG	0	-
P11	6,7	2	2i	G	0	G
P50	12,7	2	1, 2i	G	0	G
P49	21	3	1, 2i, 9	G	3,2	G
B06	32,5	9	2i	-	6,4	IG
P46	5,6	1	2i	IG	8,7	G
P42	8,3	2	2i	G	4,5	G
P10	5,4	0	2i	G	9,8	G
P36	8,6	1	2i	IG	10	IG
D09	12,8	4	2i, 3, 5i	G	10,6	G
C06	15	3	1, 2i	-	11,3	-
C03	39,1	12	1, 2i, 2iii, 4	-	63,3	-
B17	18,9	6	1, 2i, 3, 5	G+	59,5	G?
S08	2,5	-	2i	G-	56,3	G-
K02	13,9	4	1, 2i, 4	G+	56	VG+
S05	8,1	4	2i, 4	G+	54	VG-
S28	21	9	2i, 2iii, 5	MVG	52,5	VG-
P38	11,9	1	1, 2i, 5	G	49,1	G

Några elever har fler GM i SvB än i år 9, t.ex. K02 och S05. K02 år 9 är en återberättelse med medelhög andel GM för år 9, medan samma elevs SvB-text är en argumenterande och i hög grad generaliserande text om dokusåpor. S05 år 9 är också en återberättelse, och SvB-texten är en abstraherande och mycket generaliserande text om tid och tidsuppfattning, i vilken GM, tillsammans med andra medel, har den generaliserande funktion som diskuterades i kapitel 7. Ett utdrag ur texten citeras nedan.

EXEMPEL 8:2

Det får en att undra över den atomära tidens **existens** eftersom **mätningen** i sig är en
 GM9 GM2i GM2i
upplevelse från början. Visst behövs det mer gemensamma ”**mätningar**” av tid efter-
 GM2i GM2i GM2i
 som **behovet** av att träffas ökar ju mer avståndet minskar. Detta **leder** till att **behovet**
 GM2iii GM9 GM2i
 av en gemensam och utomstående uppskattare av tid, t.ex. om jag och Bodil Jönsson
 skulle stämma **träff**. Skulle vi då båda uppskatta tiden själva till **mötet** så skulle
 GM2i GM2i
 onekligen någon utav oss bli lidande av **väntandets** kval. (S05 SvBb)
 GM2i

I de första meningarna i citatet saknas deltagare vid GM så som diskuterades i kapitel 6, så att GM möjliggör generella resonemang. Det generiska *en* i första meningen bidrar på samma sätt till generaliseringen.

Andra elever har mer GM i år 9 än i Svenska B, t.ex. E17, P50, P49 och B06. Dessa går alltså mot trenden i materialet som helhet, där andelen GM är högre i Svenska B än i år 9 (jfr figur 6:2). För B06 förklaras skillnaden med att två GM återkommer ofta i år 9-provet (för vilka GM:s funktioner förvisso återkommande utnyttjas, t.ex. den klassificerande i *ekonomisk inriktning, romantisk inriktning*). P49 har däremot ett varierat GM-bruk. År 9-texten är en diskursiv text med distanserat tema skriven utifrån rubriken Uppfinningar på gott och ont. Inledningen citeras nedan.

EXEMPEL 8:3

Bilen är en viktig transportmedel för vårt samhälle. Dem flesta människorna säger att dem inte klarar sig utan den, tex åka till jobbet, skjusa barnen till skolan, och att transportera varor m.m. Bilen är bra på många olika sätt men samtidigt är den ond, tex att det blir många **föreningar** i luften. Och det är mycket farligt för vår växthus-

GM2i

effekt. För att strålarna hindras av koldioxiden att gå upp och istället stannar dem kvar på jorden. Och då blir det varmt. Och **värmen gör** så att isen i norr och söder

GM1 GM9

smälter, vilket **gör** att vattnet höjs och det blir **stormar**. Vädret ändras, det blir mer

GM9

GM2i

naturl katastrofer. Men jag förstår inte varför ingen gör nånting åt saken om dem vet att bilen gör så mycket **skada** för oss. (P49 9)

GM2i

P49:s SvB-text är konkret och mindre distanserad från vardagen än år 9-texten.

EXEMPEL 8:4

I texten från Erika Zsiga tycker jag att hon har fel. Jag känner att *Stressen beror på det mordena samhället*.²⁸ På grund av att man måste gå igenom så mycket för att komma nån vart i livet. som tex gå i skolan, jobba, ha tid med familjen, skaffa körkortet. Dessa är bara de stora sakerna man måste gå igenom, det finns små saker som sin egen fritid/hobby som man måste hinna igenom. När det finns tillfällen som när det är högtider så vill de flesta vara mycket med familj, vänner och släkt. Men på grund av **stressen** från skolan, jobbet, körkortet, så hinner man knappt träffa familjen osv.

GM2i

Det är då jag tycker att **stressen** har gått för långt. (P49 SvBa)

GM2i

²⁸ Kursiverade partier är avskrivna ur det texthäfte som eleverna har tillgång till under det nationella provet.

E17:s år 9-text är i stället vardaglig, personnära och huvudsakligen återberättande, vilket citatet nedan illustrerar.

EXEMPEL 8:5

Alla har en sorts gåva i sig
Jag ska berätta om min **passion** i livet. Fotboll Jag älskar fotboll det är det enda som jag
GM1
tycker om att hålla på med. Jag har hållit på med fotboll över 9 år och jag har aldrig
tröttnat på det. Men det är inte alla som tycker om min **passion** till fotbollen. Min
GM1
mamma tycker att jag ska ge mer tid åt **studierna** som jag ger åt fotbollen.
GM2i
Folk har sagt att jag jagar löligt **dröm**. I alla lag som jag har gått i så har jag oftast
GM2i
varit avbytare jag blivit petad hit och dit men jag har aldrig givet upp **hoppet** om att
GM2i
en dag bli proffs. Jag visste att om jag skulle lyckas var jag tvungen. Att jobba sten
hård. Det var bara Jag som visste om vad jag kunde bli bättre på och inte någon an-
nan. Jag gjorde upp min egen schema. Jag visste att jag behöved bli snabbare få bät-
tare kondition. Jag började också träna upp min vänstra fot. Jag kunde hålla på på tim-
mar. Sen började jag började också styrka träna. (E17 9)

Noteras kan att GM i texten är Mål eller Utsträckning och av det slag som orsakar mindre förändringar i satsens agensförhållanden (se avsnitt 7.5).

I Svenska B-uppgiften ska eleven jämföra två texter och argumentera kring sitt val. E17:s återgivning av texterna är avskrifter. Den sammanfattande jämförelsen begränsar sig till följande:

EXEMPEL 8:6

Jag tycker att texterna passar när man ska fundera över sin framtid kanske när man bara ligger i sängen och slappar, (E17 SvBa)

Kanske räcker inte språket till för att överbrygga skillnaden i krav mellan år 9 och Svenska B.

Andra elever har i stället ungefär samma andel GM i år 9 som i Svenska B-proven.

Vad gäller typ av GM, liknar år 9-proven på flera sätt Svenska B-proven med lägst andel GM, då de, med undantag för två prov (C03, B17), har 1–3 typer av GM. Så många typer har också de flesta Svenska B-proven med lägst andel GM. Liksom i Svenska B-materialet är nominaliserad processtyp (GM2i) den GM-typ som finns i år 9 proven, om GM över huvud taget finns.

Majoriteten av proven i år 9 har 0–4 långa nominalfraser med GM som huvudord. Tre prov sticker ut med nio respektive tolv sådana nominalfraser, vilket är mycket även i Svenska B-proven.

8.2.5 Sammanfattning av 2x40-materialet

Det finns en tydlig tendens i 2x40-materialet mellan andel GM i texterna och utnyttjande av GM:s funktioner. I de 40 texterna i Svenska B-materialet som har högst andel GM finns fler typer av GM och fler utbyggda nominalfraser med GM som huvudord. Det tycks alltså finnas ett sammanfall mellan förekomst av GM och utnyttjande av funktionerna. Texter med hög andel GM är inkongruenta på flera sätt, i bemärkelsen att fler GM-typer finns, och de gör i högre grad bruk av nominalfrasens expanderande potential vid GM. Resultaten bekräftas av att år 9-proven inte bara har lägre andel GM utan också färre typer av GM och färre långa nominalfraser med GM som huvudord.

Resultaten utgör en bakgrund för undersökningen i nästa del, där samma drag undersöks i texter skrivna av flerspråkiga elever.

8.3 Delstudie 2: sextio texter med högst respektive lägst andel grammatisk metafor skrivna av flerspråkiga elever

I den kvantitativa analysen av materialet i kapitel 6 framkom skillnader i andel GM mellan elevgrupper med olika startålder. Enspråkiga elevers texter har generellt sett högre andel GM än flerspråkiga, och bland flerspråkiga elever har texter skrivna av elever med låg och hög startålder större andel GM än mellangruppen, Grupp 4–7.

I det avsnitt som här följer vill jag vidga undersökningen av GM i startåldersgruppernas texter genom att analysera utnyttjandet av GM:s funktioner. Jag har förfarit på samma sätt som i avsnitt 8.2 och vidare undersökt kvantifierbara aspekter i de tio texter som har högst andel GM och de tio texter som har lägst andel GM i de tre startåldersgrupperna (Före 4, Grupp 4–7, Efter 7).

8.3.1 Spann inom grupperna

De tio texter som har högst respektive lägst andel GM inom varje startåldersgrupp placerar sig i något varierande spann, som framkommer i tabell 8:8 och

8:9. Prov med högst respektive lägst andel GM i startåldersgruppen Före 4 befinner sig inom i stort sett samma spann som prov med högst respektive lägst andel GM i det samlade SvB-materialet. Prov med högst andel GM i Grupp 4–7 och Efter 7 befinner sig däremot inom lägre spann. Det gäller i synnerhet dem i Grupp 4–7, som inte har några prov med riktigt höga värden. Grupp Efter 7 är den grupp som har störst spridning, både bland prov med högst och med lägst andel GM.

TABELL 8:8. *Andel GM i prov med högst andel GM i 2x40-materialet och 6x10-materialet*

40 prov med högst andel GM i materialet	Före 4 (10 prov)	Grupp 4–7 (10 prov)	Efter 7 (10 prov)
78,6–48,2	73,6–49,1	44,2–27,1	64,2–28,8

TABELL 8:9. *Andel GM i prov med lägst andel GM i 2x40-materialet och 6x10-materialet*

40 prov med lägst andel GM i materialet	Före 4 (10 prov)	Grupp 4–7 (10 prov)	Efter 7 (10 prov)
0–11,3	0–11,2	0–8,4	0–22,6

(Vid jämförelse av uppgifter rörande startåldersgrupper är det viktigt att minnas att det varierar hur många prov det finns i elevgrupp: det finns 82 texter skrivna av eleverna i grupp Före 4, 45 prov av eleverna i Grupp 4–7 och 27 prov av eleverna i Efter 7.)

8.3.2 Typer av grammatisk metafor

Liksom i texterna med högst respektive lägst andel GM i det samlade SvB-materialet, har jag noterat vilka typer av GM som förekommer i de olika startåldersgruppernas texter. Detta redovisas i tabell 8:10–8:15.

TABELL 8:IO. *Typer av GM i prov med lägst andel GM i Före 4*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	GM-typer
B05 SvBa	IG	2	0	-
B13 SvBb	IG	3,5	6	2i
B06 SvBa	IG	3	6,4	2i
K36 SvBa	VG	3	6,7	2i, 5
B36 SvBb	-	2	7,8	2i, 3
P45 SvBb	G	2	7,5	1, 2i, 9
P36 SvBa	G	3	10	2i
S49 SvBb	G+	1	11,2	2i

TABELL 8:II. *Typer av GM i prov med högst andel GM i Före 4*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	GM-typer
L28 SvBb	-	2	73,6	1, 2i, 2iii, 4, 5, 9
S08 SvBa	G	3	59,9	1, 2i, 2iii, 5, 9
K35 SvBa	G	3	59,1	1, 2i, 2iii, 3, 5
S08 SvBb	G	3	56,3	1, 2i, 3, 5, 9
K02 SvBa	VG	3	56	1, 2i, 2iii, 3, 4, 5
L28 SvBa	-	2	55,6	2i, 2iii, 5, 9
P19 SvBb	VG	2,5	52,8	1, 2i, 2ii, 2iii, 3, 4, 5
S28 SvBa	VG	2,5	52,5	1, 2i, 3, 5, 9
L04 SvBb	-	1	52,1	1, 2i, 5, 9
P38 SvBb	VG	2,5	49,1	1, 2i, 3, 5

TABELL 8:12. *Typer av GM i prov med lägst andel GM i Grupp 4-7*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	GM-typer
P50 SvBa	IG	5	0	-
E17 SvBa	-	6,5	0	-
P49 SvBa	IG	6	3,2	2i
B04 SvBa	G-	4	5	2i
E07 SvBa	-	5,5	5,9	2i
B25 SvBa	IG	6	6	2i
B12 SvBa	-	4,5	6,7	2i
B33 SvBa	G?	4	6,9	2i, 9
D30 SvBb	G	6	7,9	2i
E46 SvBa	-	5,5	8,4	2i, 4

TABELL 8:13. *Typer av GM i prov med högst andel GM i Grupp 4–7*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	GM-typer
C10 SvBb	-	4,5	44,2	2i
B15 SvBb	-	4,5	39,6	1, 2i, 2iii, 3, 9
C01 SvBb	-	5,5	37	1, 2i, 3, 5
B07 SvBb	IG	5	36,7	2i, 5, 9
B12 SvBb	-	4,5	35,7	2i, 3, 4, 5, 9
S23 SvBb	G+	5	34,7	2i, 4, 5, 9
P25 SvBb	VG-	4,5	32,7	1, 2i, 3, 5
D10 SvBb	G+	5	32,3	1, 2i, 2ii, 2iii, 5, 9
P49 SvBb	G	6	27,1	2i, 2iii, 5, 9
D26 SvBb	G+	6	26,5	1, 2i, 2iii, 3, 5, 9

TABELL 8:14. *Typer av GM i prov med lägst andel GM i Efter 7*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	GM-typer
P11 SvBa	IG	7	0	-
K31 SvBa	G	14	8,7	2i
C30 SvBb	-	8,5	15,5	1, 2i, 2ii,
S40 SvBa	VG	8	15,9	1, 2i
E16 SvBb	-	17,5	16,7	2i, 3, 5
D27 SvBb	IG	9	20,2	2i
B29 SvBb	G?	7	21	1, 2i, 3, 9
E44 SvBa	-	14	21	2i, 2iii, 9
E48 SvBa	-	8	21,3	1, 2i, 5
E45 SvBa	-	10	22,6	1, 2i, 3

TABELL 8:15. *Typer av GM i prov med högst andel GM i Efter 7*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	GM-typer
C02 SvBb -		10	64,2	1, 2i, 2iii, 3, 5
C03 SvBb	-	14	63,3	1, 2i, 2ii, 3, 5, 9
B17 SvBa	G	7	59,5	1, 2i
C14 SvBb	-	8	50,7	1, 2i, 3, 5, 9
L36 SvBa	-	7	48,5	1, 2i, 2iii, 5
E44 SvBb	G	14	47,2	1, 2i, 2iii, 4, 9
E38 SvBb	VG	7	43,8	1, 2i, 4, 5, 9
L36 SvBb	-	7	39,5	1, 2i, 2iii, 3, 4, 5, 9
K31 SvBb	G	14	29,2	1, 2i, 3
C40 SvBb	-	17	28,8	1, 2i, 2iii, 5, 9

Mönstret i alla tre startåldersgrupperna liknar det i 2x40-materialet på så vis att de tio proven med lägst andel GM har färre GM-typer än dem med hög. De prov som har GM har, liksom i 2x40-materialet, i samtliga fall GM2i.

De prov som har högst andel GM i Grupp 4–7 har något färre GM-typer än proven med högst andel i Före 4 och Efter 7. De prov som har lägst andel GM i Efter 7 har något fler GM-typer än proven med lägst andel i de två andra grupperna.

8.3.3 Antal långa nominalfraser med grammatisk metafor som huvudord

Nedan följer uppställningar över antal långa nominalfraser med GM som huvudord i proven med lägst respektive högst andel GM i varje startåldersgrupp.

TABELL 8:16. *Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med lägst andel GM i Före 4*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	Långa GM
B05 SvBa	IG	2	0	-
B13 SvBb	IG	3,5	6	1
B06 SvBa	IG	3	6,4	-
K36 SvBa	VG	3	6,7	-
P45 SvBb	G	2	7,5	-
B36 SvBb	-	2	7,8	2
P36 SvBa	G	3	10	2
S49 SvBb	G+	1	11,2	1

TABELL 8:17. *Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med högst andel GM i Före 4*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	Långa GM
L28 SvBb	-	2	73,6	20
S08 SvBa	G	3	59,9	3
K35 SvBa	G	3	59,1	12
S08 SvBb	G	3	56,3	10
K02 SvBa	VG	3	56	12
L28 SvBa	-	2	55,6	6
P19 SvBb	VG	2,5	52,8	19
S28 SvBa	VG	2,5	52,5	5
L04 SvBb	-	1	52,1	14
P38 SvBb	VG	2,5	49,1	18

TABELL 8:18. *Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med lägst andel GM i Grupp 4–7*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	Långa GM
P50 SvBa	IG	5	0	-
E17 SvBa	-	6,5	0	-
P49 SvBa	IG	6	3,2	2
B04 SvBa	G-	4	5	-
E07 SvBa	-	5,5	5,9	1
B25 SvBa	IG	6	6	1
B12 SvBa	-	4,5	6,7	-
B33 SvBa	G?	4	6,9	-
D30 SvBb	G	6	7,9	2
E46 SvBa	-	5,5	8,4	2

TABELL 8:19. *Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med högst andel GM i Grupp 4–7*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	Långa GM
C10 SvBb	-	4,5	44,2	7
B15 SvBb	-	4,5	39,6	1
C01 SvBb	-	5,5	37	13
B07 SvBb	IG	5	36,7	4
B12 SvBb	-	4,5	35,7	6
S23 SvBb	G+	5	34,7	6
P25 SvBb	VG-	4,5	32,7	4
D10 SvBb	G+	5	32,3	9
P49 SvBb	G	6	27,1	5
D26 SvBb	G+	6	26,5	6

TABELL 8:20. *Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med lägst andel GM i Efter 7*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	Långa GM
P11 SvBa	IG	7	0	-
K31 SvBa	G	14	8,7	1
C30 SvBb	-	8,5	15,5	7
S40 SvBa	VG	8	15,9	1
E16 SvBb	-	17,5	16,7	3
D27 SvBb	IG	9	20,2	5
B29 SvBb	G?	7	21	1
E44 SvBa	-	14	21	1
E48 SvBa	-	8	21,3	3
E45 SvBa	-	10	22,6	1

TABELL 8:21. *Antal långa nominalfraser med GM som huvudord i prov med högst andel GM i Efter 7*

Prov	betyg	startålder	GM totalt	Långa GM
C02 SvBb	-	10	64,2	12
C03 SvBb	-	14	63,3	20
B17 SvBa	G	7	59,5	1
C14 SvBb	-	8	50,7	-
L36 SvBa	-	7	48,5	13
E44 SvBb	G	14	47,2	8
E38 SvBb VG	7	43,8	8	
L36 SvBb	-	7	39,5	11
K31 SvBb	G	14	29,2	-
C40 SvBb	-	17	28,8	13

Proven med lägst andel GM skrivna av flerspråkiga elever liknar 2x40-materialet med avseende på antalet långa nominalfraser med GM som huvudord. I alla tre grupperna har majoriteten av proven med lägst andel GM 0–2 långa GM-fraser. I Efter 7 finns variation, på så vis att det också finns prov med fler långa GM-fraser.

Skillnaderna mellan grupperna är något större i proven med högst andel GM, och Före 4 är den grupp som mest liknar 2x40-materialet. Grupp 4–7 har, liksom avseende övriga aspekter som undersökts hittills, lägre värden. Gruppen Efter 7 visar i sin tur återigen upp en större variation. Här finns både prov med mycket få långa GM-fraser och prov med många sådana fraser.

8.3.4 År 9-prov för 6x10-materialet

I tabell 8:22–8:24 återfinns kvantitativa uppgifter för tillgängliga år 9-prov inom startåldersgrupperna. Uppgifterna överensstämmer med dem som tagits fram för 2x40- respektive 6x10-materialen, dvs. andel GM, antal långa nominalfraser med GM som huvudord samt typer av GM. De flesta av texterna finns med i avsnitt 8.2.4 ovan, där de också exemplifierats.

TABELL 8:22. *Andel grammatisk metafor, antal långa nominalfraser med GM som huvudord samt typer av grammatisk metafor i år 9-prov i Före 4*

	Andel GM år 9	Långa GM år 9	GM-typer år 9	Betyg år 9	Andel GM Svenska B	Betyg SvB
B06	32,5	9	2i	-	6,4	IG
S28	21	9	2i, 2iii, 5	MVG	52,5	VG-
K02	13,9	4	1, 2i, 4	G+	56	VG+
P36	8,9	1	2i	IG	10	IG

TABELL 8:23. *Andel grammatisk metafor, antal långa nominalfraser med GM som huvudord samt typer av grammatisk metafor i år 9-prov i Grupp 4–7*

	Andel GM år 9	Långa GM år 9	GM-typer år 9	Betyg år 9	Andel GM SvB	Betyg SvB
C10	29,1	9	2i, 4, 5, 9	-	44,2	-
E17	12,67	4	1, 2i, 4	IG	0	-
P50	21,1	2	1, 2i	G	0	G
P49	21	3	1, 2i, 9	G	27,1	G
C01	18,1	4	2i	VG	37	-
D10	15,9	2	2i	G+	32,3	G+

TABELL 8:24. *Andel grammatisk metafor, antal långa nominalfraser med GM som huvudord samt typer av grammatisk metafor i år 9-prov i Före 4*

	Andel GM år 9	Långa GM år 9	GM-typer år 9	Betyg år 9	Andel GM SvB	Betyg SvB
C03	39	12	1, 2i, 2iii, 4	-	63,3	-
B17	18,9	6	1, 2i, 3, 5	G+	59,5	G+
P11	6,7	2	2i	G	0	G

Som redan konstaterats i 8.2.4 ovan, finns både exempel på elever som uppvisar stora skillnader mellan år 9-prov och SvB-prov och elever vars år 9- och SvB-prov har ungefär samma andel GM. Likt 2x40-materialet, innehåller de flerspråkiga elevernas år 9-prov GM2i om de innehåller GM, och antalet GM-typer varierar mellan en och tre och är således ganska lågt (jfr 8.2.1).

I Grupp 4–7 sticker C10:s år 9-prov ut något med fler GM-typer och långa nominalfraser med GM som huvudord. C10 är också den elev som skrivit Svenska B-texten med högst andel GM i Grupp 4–7. År 9-texten är en diskursiv text skriven utifrån rubriken Uppfinningar på gott och ont, som ofta givit upphov till den typen av text. Inledningen återges nedan. C10:s lösning av uppgiften är en beskrivning med argumenterande inslag som är strukturerad enligt undertyper av eller exempel på fenomenet uppfinningar.

EXEMPEL 8:7

Jag tycker att de flesta uppfinningar har uppfunnits för att vi behöver de. Men andra använder de på fel sätt. Som t.ex. Alfred Nobel som uppfann dynamiten, blev känd för att dynamiten kunde hjälpa gruvarbetare och hjälpa de att gräva ut mineraler. Men idag används de som krigsmaterial. Man dödar folk med denna Fruktansvärda uppfinning. Man behöver inte dynamiten så mycket som t.ex. ett flygplan. Jag tror då att man kan fortsätta gräva och inte använda dynamiten. **Lathet** kan också vara

GM1

anledningen många använde just dynamiten. Men på Alfred Nobels tid var det till
GM4

gruvor. Flygplanet är också en bra uppfinning. Den användes då för att åka långa sträckor. Men den används senare till att döda människor med **luftattack**. På den

GM2i

tiden var det tvunget att använda flygplanet till ett krigsflygplan som det var under andra världskriget. **Kriget** kanske aldrig hade slutat om inte flygplanet hade funnits,

GM2i

men **kriget** kanske inte hade börjat om de hade insett att man behövde de på väst-

GM2i

fronten. Idag används flygplanen fortfarande som krigsflygplan men också för att folk ska kunna åka till olika länder för att göra affärer. Båten användes exakt som flygplanen gjordes. Därför uppfann man u-båtar för att sänka stora båtar som hotade andra länder. Vi kan klara oss utan vapen, men vi kan inte klara oss utan båt och flygplanen för att de används för att transportera mat, från olika länder och till olika länder. Därför behöver transport medel idag. Bilen uppfann man för att gå till ställen snabbare, för att slippa bära saker och för att hinna med många saker. Förr i tiden användes de till krigsmaterial, som t.ex. att lägga dynamiter i bilen köra in den mot fienden och spränga den. Om man använder olika uppfinningar tillsammans som bilen och dynamiten, kan den bli ett farligt redskap i framtiden. Den **orsakar** också

GM9

problem när folk sätter andra människors liv på spel när de kör fulla eller när de är drogpåverkade. (C10 9)

8.3.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis har texter skrivna i Grupp 4–7 inte bara mindre GM än övriga elevgrupper, vilket konstaterades redan i kapitel 6, utan också något färre GM-typer och långa nominalfraser med GM som huvudord. Gruppen Efter 7 uppvisar i sin tur variation i jämförelse med övriga elevgrupper, både med avseende på förekomst av GM, antal GM-typer och antal långa nominalfraser med GM som huvudord. Spännvidden är större mellan värdena än i övriga elevgrupper. Före 4 är, i sin tur, den flerspråkiga elevgrupp vars värden mest överensstämmer med 2x40-materialet, både avseende förekomst av GM, GM-typer och långa nominalfraser med GM som huvudord.

De flerspråkiga elevernas år 9-prov är få och inga tendenser går att urskilja i förhållande till år 9-proven för 2x40-materialet.

8.4 Delstudie 3: Semantiska dimensioner i prov i Grupp 4–7 och Efter 7

Jag har valt att ytterligare undersöka proven skrivna av elever i Grupp 4–7 och Efter 7. I kapitel 6 framkom skillnad i andel GM mellan de två senare startåldersgrupperna, då Grupp 4–7 har lägre värden än samtliga övriga elevgrupper,

och Efter 7, som rymmer såväl elever med en startålder kring sju som elever med så sen startålder som fjorton och t.o.m. sjutton, har högre värden än Grupp 4–7. Skillnaden är intressant ur andraspråksperspektiv i förhållande till de antaganden om förhållandet mellan andraspråks- och förstaspråksutveckling, som presenterades i 2.3. Enligt dessa kan inlärare med en hög startålder ha fördelar mot inlärare med en lägre startålder vad gäller förmågor relaterade till litteracitet, eller CALP (jfr Cummins 1979). Den sista fråga som jag tar upp angående GM-bruket i de två senare startåldersgruppernas texter är karaktäristiska drag på ett övergripande plan.

Texter med låg andel GM kan av naturliga skäl inte diskuteras i termer av GM:s effekter. Som en viktig skillnad mellan texter med hög respektive låg andel GM framträder graden av abstraktion och generalisering, två dimensioner som generellt förknippas med förändringar i skoltexter över skolåren (Christie 2002, Edling 2006). Före analysen av texterna presenterar jag kortfattat angränsande forskning som jag använt i min analys.

8.4.1 Abstraktion och generalisering

Edling (2006:47) framhåller att generalisering och abstraktion inte är samma sak. Medan motsatsen till abstraktion är konkretion, är motsatsen till generalisering något specifikt. Även i Hallidays språkliga lärandeteori (1993a; jfr 3.6, 3.10) hålls begreppen isär, och förmågan att generalisera antas föregå hanteringen av abstraktion. Ett litet barn gör tidigt distinktionen mellan generalisering och specificitet, när det börjar omnämna inte bara specifika referenter utan företeelser i allmänhet, medan abstraktion typiskt uppträder strax före skolåldern (1993a:109). Skillnaden mellan generalisering och abstraktion återspeglas också i det skolrelaterade språkets förändring i högre skolår. Exempelvis har Edling (2006) i en undersökning av läromedel funnit att abstraktion, generalisering och teknikalitet är olika framträdande i olika skolämnen.

En ytterligare dimension som är relevant vid analys av skolspråk är graden av distansering, dvs. om en referent är vardagsnära eller distanserad och teknisk. Bedömningen måste utgå från en rimlig föreställning om vardaglighet för en elev i en viss ålder (af Geijerstam 2006:103).

Även en texts tidsram kan relateras till generalisering. I en undersökning av historieämnets genrer finner Coffin (2000) att temporal betydelse har olika roll i berättande/återberättande genrer gentemot förklarande/argumenterande genrer. De berättande dokumenterar händelser och är förankrade i tid och rum, medan temporala uttryck i förklarande/argumenterande genrer tenderar att syfta inom texten som ett textstrukturerande medel, t.ex. *för det första, för det andra, slutligen* (2000:141).

Andra medel för att uppnå generalisering är t.ex. utnyttjande av passiv, där deltagare likt vid GM kan falla (jfr ”det jagades mycket i Södermanland” där både Aktör och Mål saknas), generiska pronomen (”man jagade mycket”) och obestämd artikel (”man jagade fasan”).

Ett och samma ord kan vara generellt i ett sammanhang och specifikt i ett annat, framhåller Edling (2006:67) och af Geijerstam (2006:103). En företeelse blir specifik om den begränsas i tid och rum, t.ex. *vattnet* i följande exempel: ”vattnet i glaset smakar klorin” (ex. ur Edling 2006:67; min övers.). I följande mening avses däremot vatten i allmänhet, varför syftningen räknas som generell: ”allt liv på jorden är beroende av vatten”.

Som ett komplement till iakttagelser om GM:s funktioner i texterna diskuterar jag nominalfrasreferenterna längs tre skalor: generellt kontra partikulärt, abstrakt kontra konkret samt vardagligt kontra distanserat/tekniskt.

8.4.2 Semantiska dimensioner i texter i Grupp 4–7

En skillnad mellan texter som har och inte har GM i materialet rör abstraktion och generalisering. Många av de texter som saknar eller har låg andel GM är konkreta och partikulära, och ofta är de vardagsnära. De kan t.ex. behandla ett ämne genom utförliga exempel, som att utifrån ämnet stress beskriva tillfällen då eleven stressar.

Få av texterna i 4–7 är abstrakta och generaliserande, i synnerhet texterna med låg andel GM i Grupp 4–7. De kan förvisso behandla ett abstrakt ämne – oftast tid – men de gör det med hjälp av konkretion, t.ex. genom att ge exempel på egenupplevda situationer eller att återge episoder ur det texthäfte som man har tillgång till när man skriver det nationella provet.

Ett exempel på en vardagsnära och konkret text ur Grupp 4–7 är B07 SvBb, vars totala andel GM är 36,7.

EXEMPEL 8:8

Meningsfull fritid

fritid är den tid du har som inte är schema lagt. Men den tiden kan du göra vad du vill. På fritiden behöver man inte göra något speciellt, de ända som är viktigt är att du gör något med din tid. Fritiden är din lediga tid som kan tillbringas med roliga och tråkiga saker.

Personligen så brukar jag tillbringa min tid med mitt **jobb**, **fotbolls träningar** och

GM2i GM2i

min bil. Eftersom jag är en livlig människa och fort blir uttråkad, så måste jag göra något av min fritid. Jag tittar sällan på tv. Mitt **jobb** tar mest tid av min fritid. Jag

GM2i

jobbar på Statoil i Kista²⁹ och är ansvarig för **biluthyrningen** på mina arbetstider. Jag
GM2i

har en stor **intresse** av bilar därför så passar det väldigt bra.

GM2i

Fotbollsträningarna kommer efter **jobbet**. jag måste träna minst tre gånger i veckan
GM2i GM2i

för att kunna slappna av och att kunna göra av med all energi som är lagrad i min
kropp och att kunna ställa mig från all **stress** som jag har haft under veckan.

GM2i

Min bil är den roligaste jag har i livet som jag verkligen njuter av när jag åker i den.
De är en Bmw 316i från 1989 som är på 100 hästkrafter, den är alltid ny tvättad och
polerad. Det jag har skrivit hittills är min fritid. För oss människor är fritid våra **bort**
kastade tid som vi tar igen och utnyttjar den på bästa sätt. Man sover 1/3 del av dyg-

GM5i

net och 2/3 del är kvar. Det är viktigt vad vi gör med vår tid och fritid, fritid är en del
av livets **handling** och **mening**. I vardagen så är vi som **programerade** robotar, som

GM2i

GM2i

GM5

allt skall vara i tid och på plats. Fritiden som vi har är Fritiden som **gör** så att vi får
GM9

en annan **syn** på livet. (B07 SvBb)

GM2i

I uppgiften Meningsfull fritid gäller det att skriva ett inlägg i en debatt om meningsfull fritid genom att berätta om meningsfulla aktiviteter, argumentera för fördelarna samt eventuellt jämföra med andra sysselsättningar, gärna med andra texter som inspirationskälla. Att berätta om sina fritidsaktiviteter berättigas således av uppgiften, och det är något B07 gör i stor utsträckning, på ca tio rader av arton, med påtaglig konkretion och detaljdjup (*Statoil i Kista, en Bmw 316i från 1989 som är på 100 hästkrafter*). De allmängiltiga delarna i textens början och slut, som inte är direkt hämtade ur elevens vardag, är kortare, och relationen mellan dem och beskrivningen av B07:s fritid är inte helt tydliggjord. Den efterfrågade argumentationen för förtjänsterna med B07:s sätt att fylla sin fritid får mindre utrymme.

Fördelningen av nominalfrasernas referens i termer av abstraktion och generalisering i hela texten redovisas i tabell 8:25.

TABELL 8:25. *Abstrakt, konkret, generell och specifik referens i B07 SvBb^a*

Abstrakt	Konkret	Generellt	Specifik
46	32	40	43

^a Några nominalfraser har inte klassificerats i alla dimensioner. *Tre gånger* klassificeras inte som generellt/specifikt. Formellt subjekt, årtal och sifferuppgifter räknas inte i någon dimension.

²⁹ Platsen är egentligen en annan.

Nominalfrasernas referens skiljer sig mellan textens delar så att de inledande och avslutande delarna innehåller betydligt fler ord med generell och abstrakt syftning. Här omtalas t.ex. *fritid* och *tid*, vilka klassificeras som abstrakta och generella i t.ex. ”fritid är den tid du har som inte är schema lagt”. Texten ändrar dock inriktning efter några rader och blir övervägande mer konkret och specifik.

B07:s text aktualiserar den åtskillnad Hasan (2009a) gör mellan verklig och virtuell kontext (eng. ”actual and virtual context”; 2009a:408) i sin analys av barn/mor-samtal (jfr 3.10). För att rekapitulera, avser verklig kontext de erfarenheter som kan erfaras med sinnena. Den virtuella kontexten finns däremot enbart språkligt (eng. ”conceptual universe”) och referenterna går inte att erfaras med sinnena, t.ex. begrepp (2009:409). En katt som passerar i trädgården hör till den verkliga kontexten medan en generalisering om katter är virtuell. En berättelse om det som hände i går är enligt Hasan verklig, eftersom den gäller något som upplevts med sinnena. Hasans distinktion sätter fingret på ett karaktäristiskt drag i B07:s text: texten rör sig till stora delar inom en verklig kontext och tar få steg ut i en virtuell. Hasans distinktion mellan verklig och virtuell kontext går bortom dikotomin konkret/abstrakt och är belysande i 4–7-materialet.

Till dels kan konkretionen i texterna i Grupp 4–7 relateras till att GM har svaga effekter (jfr kapitel 7.5.3.3 om GM som inte förändrar agensförhållanden) såsom i följande exempel:

EXEMPEL 8:9

Eftersom jag är en livlig människa och fort blir uttråkad, så måste jag göra något av min fritid. Jag tittar sällan på tv. Mitt jobb tar mest tid av min fritid. Jag jobbar på Statoil i Kista och är ansvarig för **biluthyrningen** på mina arbetstider. Jag har en stor

GM2i

intresse av bilar därför så passar jobbet väldigt bra.

GM2i

En rimlig kongruent version av meningarna med GM i exempel 8:9 återfinns i exempel 9:9b.

EXEMPEL 8:9B

Jag ansvarar för att hyra ut bilar. Jag intresserar mig mycket för bilar.

Biluthyrning och *intresse* påverkar inte agensen i meningarna och ger inte upphov till betydelseförlust (jfr 7.5.3).

Ett exempel ur samma text där GM däremot har större konsekvenser är följande, där de deltagare som tränar och jobbar saknas:

EXEMPEL 8:10

8:10 Fotbollsträningarna kommer efter jobbet.

Kongruent:

Jag tränar fotboll efter att jag jobbat.

Just denna mening är exempel på hur GM bidrar till generalisering genom deltagarbortfall.

P49 SvBb utgår från rubriken Stress och press och liknar ovan citerade B07 SvBb vad gäller dimensionerna konkretion och partikularitet, och också denna ryms huvudsakligen i en ”verklig” kontext. Den totala andelen GM i P49 SvBb är 27,1. Utdrag ur texten följer här.

EXEMPEL 8:11

Stress och press

Jag valde uppgiften B2. Jag ska skriva lite om mina egna **erfarenheter** och dessutom

GM2i

utgå lite från **innehållet** in texthäftet om texten ”I vår tid har vi mer tid än någonsin”

GM2i

skrivna Erika Zsiga ur tidningen Svenska Dagbladet 2.1.2003

Mina egna erfarenheter om **tidspress** och **stress**³⁰ i skolan är att tiden inte räcker till.

GM2i

Tiden för att inte bara hinna med läxor. (med läxor menar jag tex prov, vanliga läxor) ska jag även hinna med min egen fritid och min fritid att umgås med familjen. Exempel på en dag för mig är när jag kommer hem från en skoldag så ska äta först (ibland laga egen mat: för det tar också tid), sedan städa och om jag har tur med läxorna kanske det tar 1-2 timmar, men det är nästan aldrig. Ibland kan jag behöva hela dagen med att göra läxorna. Men om vi säger att det tar 1-2 timmar, så kan jag även hinna träna och kommer hem 9 på kvällen, men dessutom ska jag hinna övningsköra med min pappa. Jag har också en kurs i skolan som heter småföretagande, där man får öppna ett eget företag med andra vänner. Denna kurs tar också ut mycket tid av min fritid, tex när jag måste träffa mina vänner för att ha **möten**, eller när vi

GM2i

går ut till olika platser för att fråga ut människor. Sist men inte minst att hitta produkter för att tillverka våran idé. Dessutom så jobbar jag också för att klara mig ekonomiskt. Man kan se att jag har ingen fritid för att umgås med min familj, vilket jag tycker är viktigt eller att syssla med egna saker som att titta på teve, lyssna på musik, gå ut med vänner till café. Den senaste tiden har jag inte hunnit med att träna eller övningsköra med min pappa på minst 4 månader. Dessa två saker tycker jag är viktiga att göra. För att det är viktigt att jag utnyttjar den **chansen** med min

GM2iii

³⁰ Orden *stress* och *press* har hanterats på ett särskilt sätt. Eftersom en av SvB-rubrikerna är Stress och press förekommer orden frekvent i texter skrivna utifrån den, vilka då får hög andel GM eftersom jag räknar båda orden som GM. *Stress* och *press* har därför i hela materialet räknats bara en gång i de texter det förekommer.

pappa att övningsköra, för att fort bli klar med körkortet och att utnyttja de pengar jag betalar varje månad för **träningen**. Dessutom är det två saker jag tycker
GM2i
om väldigt mycket att syssla med. (P49 SvBb)

P49 återger enskilda eller vanliga episoder ur sitt eget liv. Texten är konkret och övervägande partikulär. Flertalet av textens GM är av det slag som inte förändrar agensförhållandena eller ger upphov till deltagarbortfall (t.ex. *stress, press, erfarenheter*). Noteras kan ett delvis temporalt strukturerat parti: ”när jag kommer hem från en skoldag så ska äta först /.../ sedan städa...”. Tidsuttrycken förankrar här texten i tid och rum på det sätt som Coffin (2000) omtalar (jfr 8.4.1).

B12 SvBb utgår liksom P49 SvBb från rubriken Stress och press och liknar ovan citerade P49 SvBb och B07 SvBb vad gäller dimensionerna konkretion och specificitet, även om texten i högre grad växlar mellan specifika och generaliserande resonemang än de båda andra. Den totala andelen GM i B12 SvBb är 35,7. Utdrag ur texten följer nedan.

EXEMPEL 8:12

Jag skulle kanske vara den enda personen i världen som tycker om **stress**.

GM2i

Till ex. Jag är stressad hela tiden. Men jag tror att det viktigaste är, varför jag hela tiden är stressad. För ett par år sen skulle jag inte kunna svara på den **frågan**. Men nu

GM2i

när jag är lite äldre, och lite mer mogen. Så vet jag varför. **Anledning** till varför jag är

GM4

så stressad pressad är för att jag väljer att bli. Juste! jag väljer att bli stressad hela tiden för att jag är och van vid det. Det började med när jag var liten. Jag brukade alltid komma försent. och glömma saker, det har jag alltid gjort det kommer jag alltid att göra. Men nu handlar det inte bara om mig utan alla elever. Mitt svar: Ja vet inte. Jag kan säga tusen olika **själ** till varför elever är stressade och pressade. oj oj!!! det kan

GM4

vara allt från att föräldrar till att barnen ska komma hem med ett MVG i skolan som sitt lägsta nivå. Ibland kan det vara så att eleverna jobbar deltid och idrottar, Jag kan tänka mig en person som har **fotbollsträning** 4 gånger i veckan. och jobbar 10

GM2i

timmar på helgerna. Det kan till och med vara skolan som inte har ett **fungerade**

GM5i

schema. Man börjar tidigt slutar sent. Eleverna har alldeles för kort lunchrast bara för att lärare inte orkar komma på en bättre **lösning** än att alla elever i skolan äter

GM2i

samtidigt. I mitt fall, de värsta fallet. Är här elever pressar på sig själv, som jag. (B12 SvBb)

Texter kan dock vara konkreta men ändå generaliserande, och sådana finns också i Grupp 4–7. Generalisering uppnås i den ganska GM-glesa texten nedan med generiska pronomen och obestämd artikel.

EXEMPEL 8:13

Människan och tiden

Är vi rädda för att bli gamla?? Det tror jag vi alla är någon gång i livet. Som sanden i timmglaset så passerar våra dagar förbi. Inget i världen kan bromsa ner tidsmaskinen som har så bråttom. Små barn har det nog bäst, tror jag. Inte vet de vad klockan innebär och dessutom behöver de inte oro sig över något alls. Men tiden går snabbt för dem också. De blir ammade, nästa ”sekund” börjar de att gå. Det är en fas i livet som har mycket med **inlärning** att göra. Sedan börjar man skolan vilket **gör** att tiden

GM2i

GM9

bara rinner förbi mycket snabbare. Först går man i årskurs ett, sedan två, tre osv. ja vad tiden går fort. Då är det bara kompisar. Kompisar och leka som är viktigt. Just i denna fas då man lär sig klockan är viktig men samtidigt onödig enligt mig. Det är viktigt men samtidigt onödig enligt mig. Det är precis som man brukar säga: ”Ju äldre man blir desto snabbare går tiden”. Men varför är det så? Är det för att man har så kul? Eller för att man är så lycklig? (D26 SvB)

Sammanfattningsvis utmärks många prov i Grupp 4–7 av att vara konkreta och partikulära, och med Hasans termer hör de till en verklig kontext och inte en virtuell. Många, men inte alla, är vardagsnära. Nedan beskrivs proven i gruppen Efter 7.

8.4.3 Semantiska dimensioner i texter i Efter 7

De tio proven med låg andel GM i Efter 7 har inte lika låg andel GM som de övriga startåldersgruppernas prov eller Svenska B-materialet som helhet (jfr 8.3.1 Spann inom grupperna). Inom gruppen finns både generaliserande och partikulära texter. D27 SvBb är till övervägande del såväl konkret som specifik; inledningen citeras nedan.

EXEMPEL 8:14

Annonsen som tidsdokument

I mars år 2004 fick hela min klass en uppgift av vår svensk lärare. Uppgiften var att hela klassen till nästa gång skulle tänka på vad vi tycker om tiden, Hur vi uppfattar tiden? Då var det första gången jag började fundera på vad tid är för mig och hur jag ser på tiden.

Efter all **tankar** jag fick om tiden, så kom jag fram till att tiden är **utveckling**.

GM2i

GM2i

Exempel om man analyserar reklamaffisch från 1885 och reklam annonser ur tidningen Femina, 2003 så är det mycket **skillnad** på dem reklamaffischer. Reklam-

GM2i

affischen från 1885 visar inte produkten utan vuxna människor, bildens fokus är på två kvinnor som sitter närmast hit, en av de har vitkläning som har lite speciella kläder än dem andra som är runt omkring henne. Hon har en stor öppning på ryggen för att visa att hon har snygg kropp, medans dem andras klänningar är ända upp till

halsen. Man ser att bilden är målad och att man ser också på deras kläder att bilden är gammal. (D27 SvBb)

Texten fortsätter med en jämförelse mellan två reklamaffischer.

I högre grad än texterna i Grupp 4–7 är dock texterna i Efter 7 generaliserande och vardagsdistanserade. Detta exemplifieras av C30 SvBb, som har låg andel GM, och C14 SvBb, som har hög andel GM.

EXEMPEL 8:15

Människan och tiden

Människans **syn** på tid har skildrats genom tiderna. Gamla filosofer från Antiken la
GM2i

fram sina teorier om tid och vad den är och än idag diskuteras **frågan**.

GM2i

Vad är tid egentligen och varför finns den? Hur man ser på tid i olika åldrar är också nå-
gonting som är intressant. Kan det vara så att det är just vår ålder och den **erfarenhet**

GM2i

man har av livet som bestämmer vad vi anser att tid är. När man föds börjar plötsligt
tid existera. Som bebis är man inte medveten om det men ens omgivning håller reda
på tiden. De räknar dina dagar och hur gammal du blir. Så småningom växer man
till en flicka/pojke och man lär sig räkna sina födelsedagar själv. Men fortfarande
som barn är man inte riktigt medveten om tiden. Den finns där men man vet inte
riktigt vad man ska göra med den, förrän någon vuxen säger till. Något år efter lär
man sig klockan och hur man räknar på den. Ännu ett steg mot **medvetandet** av tid.

GM1

Det är först i tonåren alla **funderingar** kring tid börjar. (C30 SvBb)

GM2i

EXEMPEL 8:16

Lagen – för vår tid?

Har ni någonsin tänkt noga vår Svenska lagbok? Texten som är skrivet i ålderdomligt
text som **gör** det svårt för oss att begripa **innehållet**? Onödiga lagar **gör** att det blir

GM9

GM2i

GM9

svårare att anpassa sig i samhälle. Såklart är lagboken rättvis, få länder har en så **val-**
utvecklad och **genomtänkt** lagbok, men varför inte förbättra det som redan är bra?

GM5i

GM5i

Varför inte uppdatera texten vart tjugånde eller vart trettiånde år, varför inte ändra el-
ler rättare sagt tar bort vissa onödiga lagar som bara försvårar för oss att smälta in? I
texten ”Månggifte är en bra idé!”³¹ av Iris Kihlman i Måbra 2003:1 blir författaren
och leg. psykoteraputen Åsa Nilsson intervjuad. Hon menar att polygami gynnar
hela familjen eftersom det funkar inte i praktiken som den romantiska myten; ”att

³¹ Färgade partier är avskrivna ur nationella provets texthäfte.

en enda människa ska fylla alla behov och göra oss lyckliga”. I monogamsamhälle så ökar **skiljsmässorna** enligt statistiken och detta **beror på** att makarna inte helt enkelt
GM2i GM9
är lyckliga. Detta drabbar barnen hårt och de kan lära sig att **skiljsmäs**sa är helt okej.
(C14 SvB) GM2i

Den personnära hanteringen av ämnena som är så vanlig i Grupp 4–7 finns bara i någon enstaka text i Efter 7.

8.4.4 Sammanfattning

I denna del har jag närmare karaktäriserat 20 texter skrivna inom startåldersgrupperna Grupp 4–7 och Efter 7, i syfte att undersöka om de skiljde från varandra sig på andra sätt än i fråga om andelen GM, vilken, som konstaterades i kapitel 6, är jämförelsevis låg i Grupp 4–7 men högre i Efter 7. Analysen i 8.4 visade att texterna i Grupp 4–7 generellt kännetecknas av konkretion och vardaglighet. De rör sig, med termer hämtade från Hasan (2009a), ofta inom en ”verklig kontext”. Några av dem, t.ex. B07 SvBb, B12 SvBb och P49 SvBb, är också vardagliga, i B12 SvBb också märkbart i talspråkliga uttryck (*ojoj!*) och en spontan, något associativ stil. De mer GM-täta texterna skrivna inom Efter 7 är överlag mer generaliserande och ofta mer distanserade från elevens vardag.

Härmed lämnar vi GM och angränsande dimensioner i texterna och går över till det sista perspektivet som anlagts på texterna, nämligen avvikelser från standardsvenska.

8.5 Delstudie 4: avvikelser

I kapitel 2 redovisades forskning om andraspråksutveckling i relation till ålder. Å ena sidan redogjordes för forskning inspirerad av Cummins BICS/CALP-distinktion och interdependenshypotesen, dvs. forskning som gäller kompetenser förknippade med litteracitet och utbildning i vid bemärkelse. Å den andra sidan redovisades forskning kring andra typer av andraspråkskompetens relaterad till en kritisk period. Resultaten inom respektive tradition skiljer sig generellt från varandra med avseende på betydelsen av inlärarens ålder: i forskning om en kritisk period har en yngre inlärare generellt fördelar gentemot en äldre, medan det i forskning kring litteracitetsrelaterade kompetenser på andraspråket framkommit resultat som tyder på att vissa aspekter av andraspråksutveckling gynnas av en senare startålder.

Jag utgår i undersökningen från hypotesen att GM och dess funktioner är en kompetens betingad av litteracitet, som på ett allmänt plan kommer ur förtrogenhet med skrift och utbildning. Om så är fallet borde eleverna uppvisa ett annat mönster när det gäller andra typer av färdigheter. För att få en kompletterande bild av elevernas andraspråksnivå har jag gjort en separat undersökning av avvikelser från standardsvenska, vilka snarare kan antas betingas av en kritisk period. Analysen gäller texterna i 6x10-korpusen, dvs. texter med hög respektive låg andel GM skrivna av elever med olika startålder (SÅ). Materialet har kompletterats med 20 texter skrivna av enspråkiga elever för jämförelse med startåldersgruppernas texter. Urvalet av de enspråkiga elevernas texter är det samma som i övriga delmaterial och består av de tio texterna med högst andel GM och de tio texterna med lägst andel GM inom gruppen enspråkiga elever. Materialet för undersökningen av avvikelser består således av 6x10-materialet samt ytterligare 20 texter och kallas här 8x10-materialet.

8.5.1 Urskiljande av avvikelser

I analysen av avvikelser har jag inte på förhand bestämt mig för vissa avvikelser som brukar förknippas med inläraarsvenska utan noterat dem som förekommer. De rör både morfologiska, syntaktiska och lexikala aspekter. Avvikelserna är följande:

- *Inadekvat användning av ord* (i tabellerna nedan kallat *Ord*) är t.ex. *Mitt namn heter K31, hur länge är en väntetid.*
- *Avvikande preposition (Preposition)* innebär att eleven använder en annan preposition än den gängse eller utelämnar en preposition, t.ex. *hämta barnen i dagis, i dag finns fritiden i stället av arbetet.*
- *Avvikande genus (Genus)* är exempelvis *den moderna samhället, en foto.*
- *Artikel* innebär utelämnad definit eller indefinit artikel där den är obligatorisk, alternativt tillägg av artikel, t.ex. *det första konstverk är..., handlar om ämne som intresserar mig, du har hela veckan, månad på dig.*
- *Avvikelser i uttryck (Uttryck)* är modifieringar av fasta flerordsuttryck, t.ex. *utan bar dagen som den kommer* (i stället för *tar dagen som den kommer*), *produktionsbolagen som visar upp sånt skit är en del av boven* (i stället för *är boven i dramat*), *det står i dina egna händer* (i stället för *ligger i dina egna händer*). Gruppen är heterogen och omfattar t.ex. också prepositions- och partikelverb (*hinna ifart*) och pseudosamordning (*och ta koppla av*). Ingen tydlig gräns finns mellan denna avvikelseyp och inprecis användning av ord eller syntaktiska avvikelser.

- *Huvudsatsordföljd i bisats (Bisats)* är t.ex. *När på 1200-talet uppfann mänskliga klocka*. Jag har uteslutit huvudsatsordföljd i *att*-satser, eftersom det är vanligt inte bara i ungdomars svenska (Eklund Heinonen 2009:80).
- *Avvikande ordföljd (Ordföljd)* av annat slag är exempelvis brott mot regeln om finitet på andra plats i huvudsatser, t.ex. *annars det fungerar inte*.
- *Bortfall av subjekt (Subjekt)* är t.ex. *till sist vill jag säga att hoppas du gillar de två verk, men kanske skulle bry oss lite om den*.
- *Kongruensavvikelse (Kongruens)* innebär att ett adjektiv inte kongruerar med referenten, t.ex. *folk var nöjd, på ett bra och dålig sätt, de vill känna sig fri*.
- *Övriga syntaktiska avvikelser (Syntax)* omfattar olika fenomen och är en spretig grupp, ett slags restpost. Exempel är *att se till hälsolivet inte påverkas negativt* (bortfall av subjunktion), *ger mig en klar bild utav en utmattad person med för mycket ansträngning kan tömma intet* (ej sammanhållen period).
- *Avvikande tempus (Tempus)* avser tempusanvändning, t.ex. *ingen hade nån aning om nr dom har börjat resa och när är dom framme*.
- *Avvikande ändelse (Ändelse)* innebär inkorrekt ändelse (exklusive ändelser relaterade till kongruens), t.ex. *tolvåring pojke, skepar och båtar, lugnhet*.

Mellan flera av avvikelsetyperna finns överlappning. Exempelvis skulle konstruktionen *dagens läget*, som jag klassificerat som avvikande artikelbruk, också kunna sorteras som avvikelse i ett flerordsuttryck (*dagens läge*). Tilläggas ska också att vissa av de fenomen som jag klassificerat som avvikande naturligtvis kan vara slarvfel, vilket jag dock inte tagit hänsyn till.

8.5.2 Avvikelser i det samlade 8x10-materialet

Även om det finns överlappningar mellan typer av avvikelser kan en försiktig jämförelse göras mellan typerna av avvikelser. Vissa är betydligt vanligare än andra, vilket illustreras i tabell 8:26. (I tabell 8:26 anges förekomsten av avvikelser i absoluta tal.)

Avvikande användning av preposition, artikel och ordbetydelse samt modifierade uttryck är tillsammans med ”övrig syntax” vanligare än övriga typer. Avvikande ändelse och tempus samt huvudsatsordföljd i bisats är i sin tur betydligt mindre vanliga än övriga typer.

TABELL 8:26. *Sammanlagt antal avvikelser i absoluta tal i 8x10-materialet*

Typ av avvikelse	Antal
Ord	57
Preposition	65
Genus	26
Artikel	54
Uttryck	50
Bisats ^a	11
Ordföljd	23
Subjekt ^b	25
Kongruens	42
Syntax ^c	57
Tempus	5
Ändelser	8
Totalt	423

^a Avser huvudsatsordföljd i bisats

^b Avser bortfall av subjekt

^c Avser andra syntaktiska fenomen än dem i övriga rader

8.5.3 Avvikelser fördelade på startåldersgrupperna

Eleverna i SÅ-grupperna gör olika många avvikelser, och som man kan vänta gör elever med senare SÅ fler avvikelser än enspråkiga elever och än elever med tidigare SÅ. Flest avvikelser gör alltså eleverna i Efter 7. Medelvärdet av andelen avvikelser i texter skrivna av de olika SÅ-grupperna redovisas i tabell 8:27.

TABELL 8:27. *Genomsnittlig andel^a avvikelser i texter av SÅ-grupperna*

	Efter 7 högst andel GM	Efter 7 lägst andel GM	4-7 högst andel GM	4-7 lägst andel GM	Före 4 högst	Före 4 lägst	Enspr. Högst	Enspr. lägst
Andel avvikelser	31,59	19,84	6,61	12,40	5,27	8,03	3,60	3,32

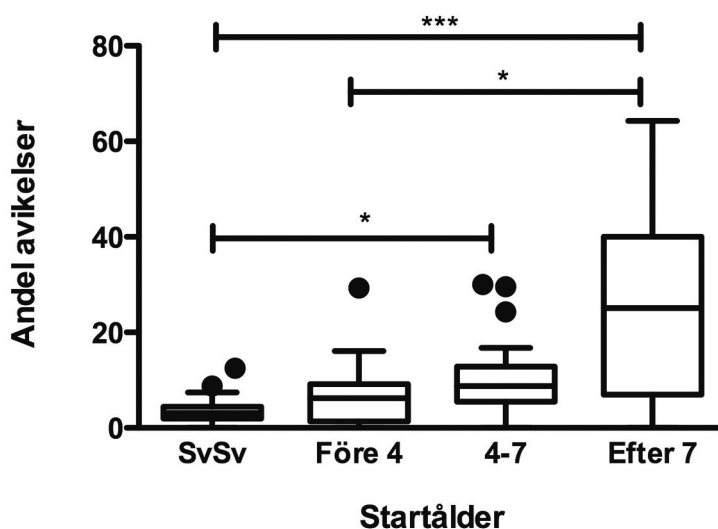
^a Andel utgörs av antalet avvikelser dividerat med antalet ord multiplicerat med 1 000.

Eleverna i Efter 7 gör fler avvikelser än övriga grupper, medan de enspråkiga eleverna gör minst. Noteras kan i tabell 8:26 att medelvärdet av andelen avvikelser i varje SÅ-grupp utom Efter 7 är lägre i texter med hög andel GM

än i texter med låg. I Efter 7 finns i stället fler avvikelser i texter med hög andel GM.

I flertalet SÅ-grupper är det några elever som står för många avvikelser och höjer gruppens medelvärde. Det gäller dock inte de enspråkiga eleverna, som alla har låg andel avvikelser.

Spridningen av avvikelser i SÅ-grupperna redovisas i ett lådagram i figur 8:1 följt av Dunns multipla jämförelser använts. Metoderna är icke-parametriska eftersom datamängden inte är normalfördelad.



FIGUR 8:1. Andel avvikelser i 80 Svenska B-texter fördelade på fyra startåldersgrupper. *** = $p < 0,001$, * = $p < 0,05$. Kruskal-Wallis följt av Dunns multipla jämförelser

I likhet med tabell 8:26 illustrerar figur 8:1 hur andelen avvikelser ökar med stigande startålder. Medianvärden och interkvartiler är högre i de högre SÅ-grupperna, medan interkvartilen för de enspråkiga eleverna är lägre än för de flerspråkiga eleverna liksom spridningen generellt. I figuren framkommer också mellan vilka grupper skillnaderna är signifikanta. Den enspråkiga gruppen Svensk/svensk har signifikant färre avvikelser än Grupp 4-7 och Efter 7 medan startåldersgruppen Efter 7 i sin tur har signifikant fler avvikelser än grupperna Svensk/svensk och Före 4 men inte än Grupp 4-7. Startåldersgrupperna fördelar sig alltså i två grupper i fråga om avvikelser, med Svensk/svensk och Före 4 i en grupp och Grupp 4-7 och Efter 7 i en grupp.

I tabell 8:28 redovisas vilka typer av avvikelser som återfinns i texter av respektive SÅ-grupp; uppgifterna redovisas i absoluta tal.

TABELL 8:28. *Antal avvikelser i absoluta tal fördelade på typer av avvikelser och SÅ-grupper*

	Efter 7 högst	Efter 7 lägst	4–7 högst	4–7 lägst	Före 4 högst	Före 4 lägst	Enspr. Högst	Enspr. lägst	Totalt
Ord	27	6	6	4	6	2	5	1	57
Preposition	29	5	7	6	8	-	5	5	65
Genus	7	4	3	4	2	3	1	-	26
Artikel	23	22	2	2	-	4	-	1	54
Uttryck	12	3	11	6	4	11	1	2	50
Bisats ^a	7	2	-	-	-	1	-	1	11
Ordföljd	12	6	2	1	-	2	-	-	23
Subjekt ^b	7	6	1	5	2	1	1	2	25
Kongruens	20	8	8	4	1	-	-	1	42
Syntax ^c	20	18	1	3	-	7	4	4	57
Tempus	3	1	-	-	1	-	-	-	5
Ändelser	4	1	1	1	1	-	-	-	8
Totalt	171	82	44	36	25	31	17	17	423

^a Avser huvudsatsordföljd i bisats

^b Avser bortfall av subjekt

^c Avser andra syntaktiska fenomen än dem i övriga rader

Skillnaden mellan vissa grupper är snarare en skillnad i kvantitet än i kvalitet. I synnerhet Grupp 4–7 och Före 4 liknar varandra, genom att de har liknande typer av avvikelser. Men det finns också stora skillnader mellan SÅ-grupperna i avvikelsernas fördelning. Tydligast ser vi dessa mellan gruppen Efter 7 och de enspråkiga eleverna. Vissa avvikelser görs över huvud taget inte i den enspråkiga gruppen, dvs. avvikande genus, ordföljd (dvs. huvudsatsordföljd), tempus eller ändelser, och merparten av avvikelserna förekommer sparsamt. Den vanligaste avvikelserna i den enspråkiga gruppen rör prepositionsbruket, illustrerat i exempel 8:17–8:18.

EXEMPEL 8:17–8:18

8:17 ... exempel för denna aspekt (D09 SvBb)

8:18 Bilderna och texten hittade jag **ur** ett texthäfte som heter har du tid?

Det är inte osannolikt att åtminstone det sista av exemplen beror på slarv och en sammanblandning av *hitta i* kontra *ta ur texthäftet*. Sådant har jag dock inte tagit hänsyn till vid klassificeringen.

Artikelavvikelse är en av de stora grupperna avvikelse i Efter 7. I exempel 8:19–8:22 exemplifieras både utelämnad bestämning och mindre idiomatiska tillägg av artikel:

EXEMPEL 8:19–8:22

8:19 Om situationen och **miljö** hemma passar in (L36 SvBb)

8:20 i **monogamsamhälle** så ökar skilsmässorna (C03 SvBb)

8:21 som var både författare och **läkaren** (K31 SvBb)

8:22 tänka på dagens **läget** (K31 SvBb)

Andra typer av avvikelser som Efter 7 gör i betydligt större utsträckning än övriga grupper rör prepositionsbruket och ordföljd (Preposition respektive Ordföljd i tabell 8:26 och 8:28). Ordföljdsavvikelse i Efter 7 exemplifieras i exempel 8:23–8:26:

EXEMPEL 8:23–8:26

8:23 vad gör som helst (E16)

8:24 nu hoppas jag att efter min krönika du utnyttjar din tid på rätt sätt (B29)

8:25 Det kommer bli bråk och gräl alltid (K31 SvBb)

8:26 beror på att makarna inte helt enkelt är lyckliga (C14)

Syntaktiska avvikelser är generellt en stor grupp för i synnerhet Efter 7. Avvikelse finns både rörande kongruens och ordföljd i huvud- och bisatser. Inom den heterogena kategorin Syntax finns en rad fenomen som inte ryms inom övriga syntaktiska kategorier. I exemplen nedan ur Efter 7 finns avvikande bruk av infinitivmärke, utelämnat infinitivmärke och en icke sammanhållen period:

EXEMPEL 8:27–8:29

8:27 Alla vet **att** vad är lagen (K31 SvBb)

8:28 Det enda problemet är språket i lagarna är ålderdomligt (K31 SvBb)

8:29 där skildrade Joakim Pihlstrand som var polyamorös miljöpartist och har skrivit en motion om månggifte, hand tyckte att... (K31 SvBb)

Avvikande användning av ord ("Ord" i tabellen) finns i Hyltenstam (1988:147) bara i andraspråkselevernas texter. I mitt material förekommer det i alla grupper, även om det är betydligt vanligare i den senaste SÅ-gruppen. Nedan följer exempel ur den enspråkiga gruppen (8:30–8:31) och ur Efter 7 (8:32–8:33) på avvikelser som kategoriserats inom denna kategori.

EXEMPEL 8:30–8:33

8:30 **kristliga** värderingar (D07 SvBb, Svensk/svensk)

8:31 **adaptera** ett mer filosofiskt sätt att tänka (L45 SvBb, Svensk/svensk)

8:32 tanken om tid pressar oss alla, **anstår** det på samhället eller sig själv (L36 SvBb, Efter 7)

8:33 barnet och dess tillvaro är helt **tillförlitat** barnets föräldrar (C03 SvBb, Efter 7)

Avvikelserna i kongruens rör både attributiv och predikativ kongruens (exempel 8:34–8:35). Hit har också räknats anaforisk syftning med avvikande kongruens (exempel 8:36). Samtliga exempel 8:34–8:36 är hämtade ur Efter 7.

EXEMPEL 8:34–8:36

8:34 i ett modernt och **tidsbaserad** samhälle (L36 SvBb)

8:35 en sak är **klart** och **tydligt** (C40 SvBb)

8:36 jag tycker att lagen är bra, **det** passar vår situation (K31 SvBb)

Stora skillnader mellan Efter 7 och de enspråkiga eleverna är väntade och konstaterades redan i 7.4.4.

Avvikelser i Grupp 4–7 och Före 4 rör bl.a. ord, kongruens och syntax. Typerna exemplifieras nedan:

EXEMPEL 8:37–8:40

8:37 i dagens **könsfördelade** samhälle (P38 SvBb, Före 4), det **hörs** roligt (B36, Före 4)

8:38 tack för att du tog **din** tid för att läsa min mejl (K36, Före 4)

8:39 det **står** i dina egna händer (D10, Grupp 4–7)

8:40 men som det är tiden kan gå fort och kan gå sakta men så är det inte (B36, Grupp 4–7)

Avvikelser i idiomatiska uttryck och flerordsenheter (som kallas Uttryck i tabell 8:26 och 8:28) finns representerade i alla SÅ-grupper:

EXEMPEL 8:41–8:47

8:41 skyndar sig upp och ner för **gatan** och torg (*gator och torg*) (L10 SvBa, Svensk/ svensk)

8:42 krypa sig in i sin säng (*krypa ner i sängen*) (B06, Före 4)

8:43 produktionsbolagen som visar upp eller redigerar sånt skit är **en del av boven** (*är en del av förklaringen/problemet, är boven i dramat*) (K02, Före 4)

8:44 stå drömma om (*stå och drömma om*) (B12, Grupp 4–7)

8:45 denna kurs tar också **ut** mycket tid av min fritid (*denna kurs tar också mycket tid*) (P49, Grupp 4–7)

8:46 vart har all tid **hållit** vägen (*tagit vägen*) (L36, Efter 7)

8:47 utan **bar** dagen som den kommer (*tar dagen som den kommer*) (L36 SvBb, Efter 7)

8.5.4 Processbarhetsteorin

Jag har satt vissa avvikelser i relation till processbarhetsteorin (PT) för att närmare karaktärisera de avvikelser eleverna gör. PT utgår från en kognitiv teori-ram och är i den bemärkelsen närmare besläktad med forskning relaterad till *Critical Period Hypothesis* (CPH, jfr avsnitt 2.7) än med SFL. I både PT och CPH-relaterad forskning opererar man med antaganden om de kognitiva och biologiska förutsättningarna för språkbruk, vilket SFL-forskare i allmänhet inte gör. SFL förklarar i allmänhet språkbruk som en social praktik. Därtill är PT utvecklade för att beskriva andraspråksutveckling (Abrahamsson 2009:122ff.), till skillnad mot SFL, som är ”neutral” vad gäller första- respektive andraspråks-utveckling.

PT antar att andraspråksutveckling följer vissa steg, grovt uttryckt från mindre enheter till större, som en talare kan ”processa”. Andraspråksinläring sker i en följd av ”procedurer”, som sträcker sig över allt större grammatiska strukturer (Pienemann & Håkansson 1999:392). För svenskan – ett språk som PT utnyttjas för i flera sammanhang (Eklund Heionen 2009, Philipsson 2007, Pienemann & Håkansson 1999) – urskiljs fem nivåer (efter Eklund Heionen 2009:34f.), varav bara de tre högre är aktuella i mitt material. På nivå 3 överförs grammatisk information mellan ord i frasen, vilket i svenskan tar uttryck som attributiv kongruens, t.ex. *brun häst/bruna hästar*. På nivå 4 överförs information mellan fraser i satsen, t.ex. i form av predikativ kongruens och inversion vid topikaliserat icke-subjekt i huvudsats (*hästen är brun/hästarna är bruna* respektive *sedan galopperade hästarna*). På den sista och femte nivån överförs inlären information mellan satser, vilket för svenskan innebär att man gör skillnad på huvud- och bisats genom rak ordföljd i bisatser samt satsadverbial före

finitet i bisatser (*när hästarna galopperar* respektive *när hästarna inte galopperar*).

PT används grovt i min undersökning och delvis något oegentligt, på så vis att PT appliceras på skrivet material, vilket inte är den ursprungliga avsikten med teorin. I skrift finns större utrymme för reflektion och revidering än i tal, vilket kan antas strida mot själva principen i PT att en struktur ska processas automatiskt för att den ska räknas som tillägnad. Därtill använder jag PT bara för att klassificera avvikelser, medan PT normalt används också för positiva belägg, dvs. för att ta reda på vad en talare kan. Positiva belägg noteras i PT som intäkt för att en talare nått ett visst steg, vilket jag alltså inte tar fasta på. De positiva beläggen hade f.ö. vida överstigit de negativa i mitt material.

8.5.5 Avvikelse i förhållande till processbarhetsteorin

De avvikelser som finns i materialet bryter mot nivå tre eller högre. Indelningen av avvikelser, som följer Eklund Heinonen (2009:75), är följande:

- Avvikande attributiv kongruens inom frasen räknas som brott mot nivå 3, t.ex. *brun hästar* eller *den här hästet*. Också utelämnande av en obligatorisk artikel räknas som brott mot nivå 3, t.ex. *som inte är så kul hobby* (B33).
- Avvikande predikativ kongruens mellan fraser räknas som brott mot nivå 4, t.ex. *Det var tragisk men ändå lycklig* (B12). Även brott mot V2-kravet räknas som ett brott mot nivå 4, t.ex. *om inte tiden fanns, vi njöt mer av livet* (C27).
- Omvänd ordföljd i bisats räknas som brott mot nivå 5, t.ex. *det som tycker man är bäst* (E16).

Avvikelse som inte relaterats till PT är exempelvis avvikande genus, t.ex. *ett brunt häst*. Ett sådant exempel är inte ett tecken på att eleven inte skulle kunna processa information inom frasen – artikeln och adjektivet är båda i neutrum – utan bara på att han/hon valt avvikande genus (jfr Eklund Heinonen 2009:83). Inte heller räknas omvänd ordföljd i *att*-satser in i undersökningen, eftersom det är ett vanligt fenomen i allmänspråket.

Avvikelse som är relevanta i förhållande till processbarhetsteorin skiljer sig i antal och typ mellan SÅ-grupperna. Eleverna i Efter 7 har fler PT-relevanta avvikelser och fler avvikelser på lägre PT-nivåer än övriga elevgrupper. Båda de två övriga flerspråkiga elevgrupperna har betydligt färre sådana avvikelser och i de enspråkiga elevernas texter finns bara ett enstaka fall (”de har också någon talang eller är **skicklig** inom vissa områden”, C06 SvBb). Skillnaderna återges i tabell 8:29 (absoluta tal).

TABELL 8:29. *Avvikelser i förhållande till processbarhetsteorin i SÅ-gruppernas texter (absoluta tal)*

	Efter 7	Grupp 4–7	Före 4	Enspråkiga
- nivå 3	26	6	-	-
- nivå 4	20	8	4	1
- nivå 5	9	-	1	-

8.5.6 Sammanfattning

Undersökningen av avvikelser i SÅ-gruppernas texter har visat att både antalet och typerna av avvikelser skiljer sig mellan startåldersgrupperna. Som man kan förvänta sig, gör elever med senast startålder flest avvikelser och de enspråkiga eleverna gör minst. I analysen av avvikelser i förhållande till processbarhetsteorin framkom att elever med senare startålder gör avvikelser på lägre PT-nivåer än elever med tidig startålder. Med andra ord gör eleverna med sen startålder avvikelser som förknippas med tidigare steg i andraspråkutvecklingen.

8.6 Sammanfattande diskussion

I kapitlet har jag analyserat GM:s funktioner i förhållande till språkutveckling. Analysen av 2x40-materialet i delstudie 1 visade att det finns ett samband mellan andel GM och utnyttjande av GM:s funktioner i denna delkorpus, dvs. elever som använder GM utnyttjar i högre grad den expanderande potentialen i nominalfrasen vid GM och har fler typer av GM. De drar alltså större nytta av nominaliseringar och de skapar kongruens på fler sätt. Det tycks alltså som utnyttjande av funktioner har med språkutveckling att göra, på samma sätt som den rena förekomsten av GM tycks ha det, så som visades i kapitel 6. Iakttagelserna bekräftas av att texter från år 9 skrivna av eleverna i 2x40-materialet har färre GM-typer och färre långa nominalfraser med GM som huvudord.

I detta kapitel har jag i delstudie 2 också visat hur samma relationer finns i de flerspråkiga elevernas texter. Startåldersgrupper med högre andel GM har fler typer av GM och fler långa nominalfraser med GM som huvudord. Samma mönster som i det samlade Svenska B-materialet finns således i de flerspråkiga elevernas texter. Det innebär bl.a. att Grupp 4–7 gör mindre bruk av de drag som studerats i detta kapitel, liksom de generellt gör mindre bruk av GM, som konstaterades i kapitel 6.

Resultaten i kapitel 6 och del 8.3 fick mig att undra vad som utmärkte texterna skrivna av eleverna i Grupp 4–7, eftersom de utmärker sig så mycket mot

övriga materialet vad gäller GM-bruk, och hur dessa texter skiljde sig mot texterna skrivna i Efter 7. I delstudie tre närläste jag därför texterna i dessa startåldersgrupper, för att få en fingervisning om vilka texter GM finns och inte finns i. De utmärkande dragen begränsades till abstraktion och generalisering, vilka framstod som särskiljande för texterna. Det framkom att texterna i Grupp 4–7 är påfallande konkreta och specifika och gäller den ”verkliga kontexten” med en term lånad från Hasan (2009a). Ofta behandlar de vardagsnära händelser ur elevens liv. Merparten av texterna i Efter 7 utmärks av högre grad av generalisering.

Delstudie fyra gällde avvikelser från standardsvenska i en- och flerspråkiga elevers texter och visade att andelen avvikelser följer ett annat mönster än andelen GM. Som man kan förvänta sig, har de enspråkiga eleverna minst avvikelser och elever med sen startålder flest. I de enspråkigas texter finns också mindre variation i antal avvikelser än i övriga elevgruppers texter. Ju senare startålder en elevgrupp hade, desto lägre nivåer, definierade enligt processbarhetsteorin, bröt också deras avvikelser mot. Som konstaterades i kapitel 6, ser mönstret för andelen GM i texterna annorlunda ut, då en mellangrupp elever med startålder mellan fyra och sju år utnyttjar GM minst, inklusive GM:s funktioner. Kurvan är alltså inte kontinuerlig mellan elevgrupper för GM, som den är för avvikelser, där den går från sin lägsta nivå för enspråkiga till sin högsta för elever med senast startålder. Skillnaderna mellan GM-bruk och avvikelser i startåldersgruppernas texter illustreras av figur 6:5 i jämförelse med figur 8:1. Korrekthet tycks betingas av hur länge man haft kontakt med målspråket, medan GM-bruket i stället skulle kunna vara avhängigt andra faktorer än kontakt med svenskan. Tentativt styrker resultaten antagandet att GM är en litteracitetsrelaterad kompetens som i andraspråksutveckling uppvisar liknande mönster som andra skol- och litteracitetsrelaterade kompetenser, i synnerhet i Colliers undersökningar (1987; jfr 2.6). Interdependenshypotesen (jfr 2.3) stöds i så fall av mina resultat, i bemärkelsen att elever med senare startålder har fördelar gentemot en grupp med tidigare startålder (Efter 7 kontra Grupp 4–7). Gruppen Före 4 skulle gynnas av en mycket tidig startålder. Något som vore mycket intressant att veta är vad eleverna kan göra på sina modersmål, t.ex. om eleverna i Grupp 4–7 skriver en annan typ av texter på modersmålet.

Angående GM i jämförelse med avvikelser i startåldersgruppernas texter, konstaterades i anslutning till tabell 8:27 att det finns genomsnittligt fler avvikelser i texter med låg andel GM än i texter med hög andel GM inom varje startåldersgrupp. Gruppen Efter 7 utgör härvidlag ett undantag, då det finns genomsnittligt fler avvikelser i texter med hög andel GM än i texter med låg andel i texterna skrivna av dessa elever. Hypotetiskt kan man fråga sig om detta avspeglar ett visst ”risktagande” i texter med hög andel GM i Efter 7, dvs. att

dessa elever, p.g.a. sin kortare kontakt med svenskan, genom komplexitet riskerar högre grad av inkorrekthet.

Förhållandet mellan GM och semantiska dimensioner i texter är ingalunda uttömt i och med delstudie 3. Avslutningsvis ska en text citeras som illustrerar att relationen mellan de semantiska dimensionerna och GM dock är komplex. En av de GM-räta texterna som analyserades i kapitel 7, L02 SvBb, en enspråkig elev, handlar också om händelser i elevens vardag, en resa eleven själv gjort med konkreta, enskilda personer och detaljer som översvämning och vedermodor på bussen. I vissa delar är texten såväl konkret som partikulär, exempelvis i följande återberättande parti:

EXEMPEL 8:47

För två somrar sedan hedrade jag och min familj staden Prag med ett **besök**. Allt som allt varade **färden** i en vecka. Utgångspunkten stavades Stockholm: tidigt på morgonen klämdes vi in oss i en buss full med äldre människor. Som 50-år fyllda kunde min mor känna sig ung igen. Buss, buss, båt, buss. Så såg den endagslånga färden till slutdestination Prag ut. En dag av asfalt, Autobahn och **ansträngningar** (för att inte få klaustrofobi eller drabbas av **svårbotad tristess**). I både klocktid och personlig tid varade både dit och **hemresan** länge, tro mig. Men likt paradiset för en levnadstrött figur, intogs Prag på kvällen av en hord halvfeta medelstenssons i bästa turistmundering och övre medelålder (plus en utmattad barnfamilj). **Följande** morgon var det tidig **uppgång** och **visitation** av utrustningen. Sedan klartecken givits kunde vi äntra stadens hank och stör. Våra **planer** på att likt kvinnan i Anna-Karin Palms *Utanför bilden* (1992) ströva omkring bland stadens klockor och beträda Karlsbron gick dock en aning i stöpet på grund av **rådande** väderlek. Det regnade så mycket att en bäck utanför staden blev till en flod i staden. **Översvämningen** (och en **naturlikastrofdröm** sedan barnsben) var ett faktum. Jag tror aldrig att jag gått så mycket i stadsmiljö, som veckan i Prag för två somrar sedan. Tiden fullkomligt flög iväg tills vi med **fullfotade** rullar stuvades in i ett stycke buss för destination Stockholm. Summa summarum efter två år blir efter **grävande** i minnet att buss och båt-tiden har komprimerats till knappt enbart ett faktum. Den vid tillfället oändliga tiden vi satt av transportsträckan har totaldecimerats till nästintill intet. (L02 SvBb)

Med andra ord kan en text alltså ha just de drag som är utmärkande för de GM-glesa texterna i Grupp 4–7 och ändå göra bruk av GM. Den lexikogrammatiska realiseringen skiljer L02 från texterna i Grupp 4–7. Konkretion, partikularitet och vardaglighet i semantiken tycks inte nödvändigtvis utesluta GM utan det tycks vara hur semantiken realiserats som är skiljaktigt. Å andra sidan är GM-glesa texter i mitt material betydligt oftare av det slag som tagits upp i delstudie 3 som typiska för Grupp 4–7 än L02 SvBb. Avslutningsvis kan också noteras Hasans förslag att ”den virtuella kontexten” är ett slags dekontextualisering i det att den inte erfars med sinnena (eng. ”removed from bodily experience”; 2009:411). Därmed är den utmärkande för kunskap i skolan och vetenskapliga discipliner.

9. Processmetaforer

I undersökningens sista del diskuteras processmetaforer, en typ av GM som hittills inte tagits upp. Processmetaforer är en typ av inkongruens på satsnivå som t.ex. innebär att en processtyp ersätts med en annan, t.ex. ”han hörde ett ljud” – ”ljudet nådde honom” (där en kongruent mental process ersätts med en inkongruent materiell process). Kapitlet ska ses i relation till kapitel 7 och diskussionen kring funktioner hos GM och vad som åstadkoms genom bruk av GM. Kapitlet är både en redovisning av processmetaforer i materialet och en diskussion av ett svåravgränsat fenomen.

Inledningsvis ger jag förslag på en modell för analys av processmetaforer (9.2). Därefter närmar jag mig inkongruens på satsnivå på tre sätt. Först ger jag exempel på processmetaforer som förekommer tillsammans med en annan GM och processmetaforer som står utan annan GM (9.3). Därefter byter jag perspektiv och redovisar hur en abstrakt deltagare, *tid*, förekommer som olika deltagare i olika processtyper (9.4). I flera processtyper är det inte inkongruent i sig att en abstraktion är deltagare, t.ex. i materiella processer. I den kreativa användningen av *tid* som deltagare i materialet, förekommer ordet dock med en lång rad materiella verb, varav vissa tycks ha metaforiska komponenter. Tillsammans med andra processer, t.ex. verbala och mentala, är en abstraktion som förstadedtagare alltid inkongruent. Det tycks alltså röra sig om en gradvis skillnad mellan kongruens och inkongruens, vilket exemplet *tid* illustrerar. Slutligen fördjupar jag analysen av processmetaforer genom att i två textexempel visa hur processmetaforer används i vissa texter i korpusen (9.5). Texterna är även exempel på att GM inte bara tycks bidra till abstraktion utan ibland till och med till konkretion samt på hur GM kan förekomma i samband med en annan typ av specialisering än den akademiska eller skolrelaterade som hittills diskuterats i avhandlingen.

Denna typ av GM har inte kvantifierats i materialet, p.g.a. svårigheterna att dra gränser för fenomenet.

9.1 Processbyte och processmetaforer: begreppsliga preciseringar

Processmetaforer ryms inte inom frasen utan gäller hela satsen. Till skillnad från merparten av övriga GM i avhandlingen, innebär de inte nödvändigtvis nivåväxling (3.2.2). En typ av processmetafor är ”processbyten”, då en process realiseras med en annan inkongruent process (t.ex. den inkongruenta materiella realiseringen ”ljudet nådde deras öron” för den kongruenta mentala processen ”de hörde ljudet”). Som en annan typ av processmetafor räknas här fall där deltagarförhållandena kastas om i en i övrigt inkongruent processtyp. Ytterligare en typ av inkongruens på satsnivå är att en deltagare realiseras av något icke-typiskt, t.ex. att en inanimat är förstadedeltagare i en mental process, eftersom förstadedeltagaren i en mental process i typfallet är animat. En adekvat term är därför *processmetafor* för att täcka alla fenomen. (Termen processbyte reserveras för just de fall där en process realiseras av en icke-kongruent typ, dvs. för en typ av processmetaforer.)

Processmetaforer tas i litteraturen ibland men inte alltid upp i samband med GM. Hestbæk Andersen et al. (2001) ger bl.a. följande exempel på inkongruent realiserade processer med kongruenta motsvarigheter.

EXEMPEL 9:1–9:2

9:1 Skru ikke forventningerne op i forhold till din partner. (Mental process realiserad som materiell)

Kongruent:

Forvent ikke noget af din partner.

9:2 Disse ideer har været genstand for udbredt kritik. (Verbal process realiserad som relationell)

Kongruent:

Mange mennesker har kritiseret disse ideer. (Hestbæk Andersen et al. 2001:318f)

(I hela föreliggande kapitel anges liksom i exempel 9:1–9:2 först den inkongruenta meningen och därefter ett förslag på kongruent version.)

Halliday (1998) tar inte upp processbyte i den typologi över GM som jag utgår från (se 3.3), där den inte passar eftersom typologin systematiserar vilka metaforiska förändringar som kan beskrivas som en rörelse mot ’ting’. Däremot

diskuterar Halliday i andra sammanhang angränsande realiseringar som han också räknar som GM (jfr också 1994:368ff. respektive 2002b för fler konstruktioner av samma typ):

EXEMPEL 9:3

9:3 The fifth day saw them at the summit.

Kongruent:

They arrived at the summit on the fifth day. (Halliday 1994:344)

Det som händer i meningen är att en omständighetsbetydelse (*the fifth day*) får rollen av subjekt och Upplevare i en mental process och därmed tillfällig status av någon som har sinnen och kan se. Rollen Upplevare tillfaller prototypiskt bara mänskliga deltagare.

Derewianka (1995) finner enstaka processbyten i sitt barntextmaterial, exempelvis:

EXEMPEL 9:4–9:7

9:4 it's **crying** reached the ears of the feared sailors

9:5 ... the sound which had just **hit** my ears

9:6 ... when my eyes **fell** upon the only photo that I owned of my dearest parents

9:7 ... which made us **fall** upon a large camping pot

För processmetaforerna har jag inte krävt morfologisk närhet (jfr 5.4.1) mellan en kongruent och en inkongruent form (jfr Hestbæk Andersen et al. 2001:318f., Halliday 1994:370), eftersom processmetaforerna inte är en form av nivåväxling.

9.1.1 Processmetaforer och lexikal metaforik

Processmetaforer involverar ofta lexikal metafor, och lexikala metaforer medför också ofta en grammatisk förändring (Halliday & Matthiessen 1999:276). I följande utdrag ur mitt material, hänger den lexikala metaforiken ihop med grammatiska förändringar som bl.a. består i processmetaforer. Utdraget bygger på en och samma lexikala metafor, livet som ett schackspel med döden, som vidareutvecklas i hela citatet (*spelet, drag, schackmatt*); mindre framträdande finns också metaforen jakt, där döden jagar människor som byte (*byte, jägare*):

EXEMPEL 9:8

Albertus Pictors målning ”Dödens schackspel” (1480-talet) är en tolkning av livet. På målningen har vi en medeltids man som spelar schack med döden, som gestaltas av ett skellet. Tolkningen är inte svår. Livet är ett schackspel med döden. Spelet börjar när man föddes. Man är ett byte och jäggaren är döden. Tänker man igenom sina drag ordentligt så kanske framtiden blir bättre. Man kanske får ett bra yrke, och har en massa pengar och är berömd. Ifall man är impulsiv och gör en massa okloka drag, kanske man blir en gangster och kanske man börjar känna dödens närvarande. Det som skilljer dödens schackspel från vanligt schackspel, är att det är alltid döden som gör schackmatt till slut. (S23 SvBb)

I olika grad innebär de lexikala metaforerna också en grammatisk förändring. Det finns GM på frasnivå som kommer ur den övergripande lexikala metaforiken, t.ex. *spel, drag, död* (nominaliseringar av process, GM2i). Det finns också satsövergripande grammatiska förändringar, t.ex. att abstraktionen *döden* spelar schack och alltså är Aktör i en konkret materiell process eller att *livet* liknas vid ett schackspel och ingår i en relationell process.

Vidare är det vanligt i materialet att processmetaforer involverar en lexikal metafor i verbet, t.ex. *väcka irritation* för *irritera* (exempel 9:9; se även avsnitt 9.5).

9.2 En tredelad analys av processmetaforer

I en diskussion av meningen ”The fifth day saw them at the summit” föreslår Halliday (1994:346) att en dubbel analys görs av denna typ av mening. Den dubbla analysen innebär att man dels analyserar meningens lexikogrammatik utan hänsyn till metaforiken, dvs. som en mental process, dels meningens kongruenta motsvarighet, dvs. som en materiell process. I den lexikogrammatiska realiseringen av meningen som mental process är *the fifth day* Upplevare, *them* Fenomen och *at the summit* rumslig Omständighet. I den materiella, kongruenta motsvarigheten är *They* Aktör, och *at the summit* och *on the fifth day* är Omständighet:

SCHEMA 9:1

The fifth day	saw	them	at the summit
Upplevare	Process	Fenomen	Omständighet
They	arrived	at the summit	on the fifth day
Aktör	Process	Omständighet	Omständighet

Att välja endast en av analyserna vore otillfredsställande, menar Halliday, eftersom man då ignorerar att det finns en dubbel betydelse i metaforen.

Halliday (2002c:408) och Halliday & Matthiessen (2004:31; 119; 260) förespråkar generellt att grammatik analyseras ur tre perspektiv ("the trinocular perspective") för att göra språkets komplexitet rättvisa: uppifrån, från sidan och underifrån (jfr modellen över språkliga strata, figur 3:1). Ovanifrånperspektivet är semantiskt, dvs. avser vilka betydelser som realiseras. Perspektivet från sidan innebär de syntagmatiska eller strukturella relationerna. Perspektivet underifrån avser de morfologiska enheter som bygger upp satsen. Relevant i samband med processmetaforer är Hallidays (2002c:409) påpekande att språkbrukarens "översättning" mellan stratum behövs bara när form och betydelse inte matchar:

Construing the phenomena of experience means "parsing" them into meanings, wordings and expressions (you only have to do this, of course, when form and function cease to match; this is why the task is inescapably one of achieving compromise) (Halliday 2002c:409).

Jag operationaliserar här det tredelade perspektivet genom att från ovan se vilken processtyp som föreligger utifrån semantiska kriterier. Perspektivet från sidan innebär här en analys av vilken processtypen är utifrån lexikogrammatiska kriterier och de deltagarroller som är inblandade. Underifrånperspektivet avser en analys av de morfologiska enheter som bygger upp processen. Ofta får man, enligt Halliday (2002c) och Halliday & Matthiessen (2004:31), motstridiga resultat på de olika nivåerna, vilket processmetafor är ett tydligt exempel på. Med analysmodellen fångas därmed den dubbla betydelse i processmetaforer som uppstår genom det slags inkongruenta relation mellan stratum som denna GM-typ bygger på.

I uppställningen visas den modell för den tredelade analysen av processmetaforer som jag använder. Modellen består i analysen från tre håll samt i en transitiv analys av den inkongruenta satsen och mitt förslag till motsvarande kongruent version.

EXEMPEL 9:9

[Dessa optimister] väcker irritation hos andra (L06 SvB) (materiell för mental)

Uppifrån: Utifrån semantiska kriterier är processen mental: några irriterar andra.

Från sidan: Den lexikogrammatiska realiseringen är materiell: en handling i den yttre världen riktas mot något (Mål). Det är möjligt att fråga vad *dessa*

optimister gjorde och vad som hände med *andra* (Halliday & Matthiessen 2004:181).

Nedifrån: Deltagarna realiseras av nominalfraser, varav den ena är en nominalisering (GM2i). Den vanligaste andradeltagaren vid *väcka* är säkert animat, medan den här realiseras av en abstrakt nominalisering.

SCHEMA 9:2

Dessa optimister	väcker	irritation	hos andra
Deltagare: Aktör	Process, materiell	Deltagare: Mål	Omständighet

Dessa optimister	irriterar	andra
Deltagare: Fenomen	Process, mental	Deltagare: Upplivare

I det följande analyseras ytterligare tre meningar med processmetaforer som exempel på den tredelade analysen. Nedan följer ett exempel utan nominalisering. Den kongruenta versionen kan vara *tala om* respektive *skriva om*.

EXEMPEL 9:10

När vi ändå är inne på filmer... (L03 SvBb)

Uppifrån: Utifrån semantiska kriterier är processen verbal: några behandlar något språkligt genom att tala eller skriva.

Från sidan: Den lexikogrammatiska realiseringen är en relationell process av omständighetstyp som upprättar en relation av omständighetskaraktär mellan två entiteter, varav den ena har (överförd) rumslig betydelse.

Nedifrån: Deltagaren realiseras av en nominalfras. *På filmer* är en inkongruent Omständighet i bemärkelsen att den i en kongruent version inte är en rumsbetydelse utan en Utsaga.

SCHEMA 9:3

V _I ^a	är	inne på filmer
Deltagare: Bärare	Process, relationell	Omständighet

vi	talar om	filmer
Deltagare: Talare	Process, verbal	Deltagare: Utsaga

^a *När* i originalmeningen är en viktig diskursmarkör, som markerar hur meningen är relevant i sammanhanget. Det ideationella innehållet är däremot svagare, varför jag inte tar upp ordet i schema 9:3.

EXEMPEL 9:11

är man tex en osäker ungdom som inte vill **sticka ut** från mängden (B35 SvBb)

Uppifrån: Utifrån semantiska kriterier är processen relationell, attributiv: någon vill inte vara annorlunda från mängden.

Från sidan: Den lexikogrammatiska realiseringen är relationell, identifierande av omständighetskaraktär. *Sticka ut* är i sin grundbetydelse materiellt, men i den aktuella realiseringen kan *sticka ut* dock inte passiviseras, vilket materiella processer normalt kan (jfr *Pinnen stacks ut genom öppningen*/**Den osäkre ungdomen stacks ut från mängden*). Eftersom ett kriterium på materiella processer är att de kan passiviseras (Halliday 2004:242), är det ett skäl att räkna den aktuella realiseringen som relationell. Sådana överförda betydelser av materiella verb i relationella processer diskuteras av Halliday & Matthiessen (2004:242). Mitt förslag till kongruent realisering är däremot en attributiv relationell process av omständighetstyp, *att vara annorlunda*

SCHEMA 9:4

En osäker ungdom Identifierad	sticker ut Process	från mängden Identifierande
En osäker ungdom Bärare	är Process	annorlunda Attribut

Resultatet av min analys är att *sticka ut* i denna användning är en relationell process liksom den kongruenta formen. Den inkongruenta och kongruenta versionen tillhör däremot olika typer av relationella processer.

Följande mening är ett tydligt exempel på en lexikal metafor. Den tycks kreativ och skapad av eleven själv.

EXEMPEL 9:12

tiden kommer att **servera** glädje på ett fat (K40 SvBb)

Uppifrån: Utifrån semantiska kriterier är processen relationell, attributiv: någon blir glad med tiden.

Från sidan: Den lexikogrammatiska realiseringen är materiell. *Tiden* är Aktör och *glädje* är Mål. Det är möjligt att fråga vad någon gjorde och vad som hände med *glädje*. En icke utskrivna Mottagare av *glädje* skulle i en kongruent version vara Bärare, den som blir glad.

Nedifrån: Morfologiskt består deltagarna av nominalfraser, varav *glädje* är abstrakt och en GM.

Nedan ges exempel på processmetaforer med och utan GM i materialet.

9.3 Processmetaforer med och utan nominalisering

GM tenderar att förekomma i kluster, som jag redan visat (3.3), t.ex. adjektivi- serade processer tillsammans med nominaliseringar (GM5 och GM2i). Nomi- naliseringar ger också mycket ofta upphov till processmetaforer. Nedan ges först exempel på processmetaforer där materiella eller relationella processer re- aliserar mentala processer (jfr även exemplet ”de irriterar andra”/”irritation väcks” som diskuterats i exempel 9:9). Den mentala kongruenta processen har nominaliserats (nominalisering i kursiv, den metaforiskt realiserade processen i fetstil).

EXEMPEL 9:13–9:16

9:13 [Då] **dras** hans *tankar* oundvikligt till en lantlig plats (B35 SvBa) (materiell för mental)

Kongruent:

han **tänker** oundvikligen på en lantlig plats

9:14 en *tanke* som **väcks** direkt (L03 SvB) (materiell för mental)

Kongruent:

någon **tänker** direkt på...

9:15 och *fokus* **ligger** på begreppet ”tid” (B35 SvB) (materiell för mental)

Kongruent:

någon **fokuserar** begreppet tid.

9:16De kan vara unga, **har** talangen och ett otroligt *självförtroende*. (K06 SvBb) (re- lationell för mental)

Kongruent:

De **tror** på sig själva.

Exemplen illustrerar hur processmetaforer är en förutsättning för de konsekvenser av GM-bruk som diskuterats i kapitel 7, då de är involverade i de agens- förändringar och deltagaromkastningar som GM kan ge upphov till (jfr 3.7, 7.5). Exempel 9:13 är t.ex. ett tydligt exempel på förändrade agensförhållanden, där *tankar* i elevens inkongruenta version är Mål och föremål för en yttre påverkan. I exempel 9:14 gör passiven att *tanke* på liknande sätt konstrueras som att den uppkom utan Upplevare och i en ofrivillig process.

Exempel 9:17 gäller inte en mental process utan en relationell process som realiserar som materiell. Nominaliseringen är *frihet*, en egenskapsbetydelse (*fri*)

som genom nominaliseringen är Omständighet. Denna syntaktiska förändring är avhängig processmetaforen.

EXEMPEL 9:17

Människorna **lever** nu i *frihet* (L04 SvB) (materiell för relationell)

Kongruent:

Människor är fria.

Förändringarna i agens som kan uppstå genom GM-bruk och som togs upp i kapitel 7 möjliggörs av nominaliseringarna men förutsätter alltså ofta också en förändring i processkärnan.

Nominalisering är dock inte en nödvändig komponent i processmetaforer. Den ovan citerade meningen ur Halliday (1994), ”the fifth day saw them at the summit”, är ett exempel som inte innehåller någon nominalisering utan den metaforiska komponenten utgörs bara av processbytet och den deltagaromkastning som följer med den. Följande exempel analyserar jag på det sättet:

EXEMPEL 9:18–9:19

9:18 När vi ändå är **inne** på filmer (L03 SvBb) (relationell för verbal)

Kongruent:

När vi ändå **behandlar/talar** om filmer.

9:19 Alla låtar **genomsyras** av tid (L03 SvBb) (materiell för relationell)

Kongruent:

Alla låtar **handlar om** tid

I dessa meningar är det inte en nominalisering som får en deltagarroll, utan processmetaforen består i exempel 9:18 i att *vi* konstrueras som Bärare i en relationell process mot, förslagsvis, Talare i en kongruent version. I 9:19 är *alla låtar* Mål och *tid* Aktör i en materiell process, vilken omfattar en påverkan som inte finns i den kongruenta relationella processen (där *alla låtar* är Bärare och *tid* är Attribut).

Som ytterligare en typ av metaforik borde inkongruenta realiseringar av deltagare kunna räknas, t.ex. abstrakta och inanimata deltagare i processer som typiskt kräver mänskliga deltagare. Därför har jag undersökt processmetaforer ur ytterligare ett perspektiv, nämligen i vilka transitiva konstruktioner en abstraktion ingår.

9.4 Transitiva konstruktioner vid ett abstrakt 'ting': tid

Aspekter på tid är ett mycket vanligt ämne för de Svenska B-texter som behandlas i avhandlingen, eftersom tid var tema för det nationella provet de aktuella åren. *Tid* är ett gott exempel på att det kan vara särskilt svårt att avgöra kongruens och inkongruens i processen vid abstrakta uttryck. *Tid* fungerar här som exempel på vilka processer ett abstrakt substantiv kan ingå i och vilka deltagarroller det kan ha.

9.4.1 *Tid* som förstadedeltagare i processer utan andradeltagare

När *tid* ingår som deltagare i processer, är det oftast som förstadedeltagare: *tiden går, återstår, räcker till, varar, står stilla, skyndar på, saktar ner, försvinner, tar vägen, sticker, segrar, kommer ikapp, passerar, förflyter, springer, rusar, rullar, höjer tempot, kommer ikapp, tickar iväg, hoppar, sniglar, stillar sig, flyter, flyter på, rinner, strömmar, flyger, susar, kryper fram* i proven.

Som den minst markerade processen vid tid som deltagare ett räknar jag *gå: tiden går*.³² Denna klassificerar jag som materiell, dvs. som ett skeende i den yttre världen. Eftersom processerna ovan också är materiella, uppstår således inte något processbyte när de har *tid* som förstadedeltagare. Förstadedeltagaren i en materiell process kan därutöver vara såväl abstrakt som konkret (Halliday & Matthiessen 2004:196) utan att räknas som metaforisk.

Den lexikala metaforiken i flera av verben medför däremot en förändring i åtminstone två dimensioner i konstruktionen, dels konkretion, dels, i mindre grad, personifiering. Flera av verben som eleverna använder vid *tid* används normalt ofta med konkreta förstadedeltagare. Bland annat *stå still, skynda på, sakta ner, sticka, komma ikapp, springa, rusa, rulla* används ofta med konkreta Aktörer som har en fysisk kropp. *Flyta, rinna, strömma* kan sägas föra över associationer från en primär användning med *vatten*, medan *ticka iväg* i första hand används med *klocka* och för med sig betydelse från denna deltagare. Den grammatiska komponenten i den lexikala förändringen som processerna innebär är att en abstraktion, *tid*, agerar i konkreta processer.

Vad gäller personifiering, ger flera av verben en föreställning om en animat agent, t.ex. *sticka, springa, rusa, hoppa, snigla, höja tempot, komma ikapp*. Verben

³² En mening som "Tiden går fort" har dock uppenbara likheter med relationella processer av omständighetstyp (Halliday & Matthiessen 2004:243) som *Resan tar fyra timmar*. Den senare har dock tydligare funktionen att upprätta en relation mellan *resan* och *fyra timmar* än den förra har.

antyder för det första en fysisk kropp hos Aktören i dessa processer, för det andra medvetenhet och intention hos Aktören för åtminstone några av verben: *höja tempot, snigla, sticka*.

9.4.2 *Tid* som förstadedeltagare i processer med andradeltagare

Den vanligaste deltagarrollen för *tid* är alltså förstadedeltagare i materiella processer utan en andradeltagare. Men det förekommer också att *tid* påverkar andra entiteter som Agent i konstruktioner med en andradeltagare, även om detta är mindre frekvent. *Tid* får någon att *handla, längta, älska, kämpa, dö*. *Tid styr, kontrollerar, tar något, för någon någonstans, för med sig något, skiljer på något, håller någon igång, föder någon, ställer till med något*. Mönstren för dessa alternativ, där *tid* verkar mot något, är följande (meningen i schema 9:5 kommer från P26 SvBb):

SCHEMA 9:5

Tiden	styr	människan
Aktör	Process	Mål

Ovan konstaterades att de verb som eleverna använder i materiella processer utan någon andradeltagare inte innebär processbyte i den betydelse termen har här. Konstruktioner där *tid* verkar mot en andradeltagare tycks däremot ofta innebära processmetafor i form av deltagaromkastning, i de fall *tid*, som i följande exempel, konstrueras som Aktör i stället för som omständighet (meningen är hämtad ur S23 SvBb):

SCHEMA 9:6

[[Evert Taube] fortsätter, ”Men tanken följer mig vart jag må gå, att Tiden tar min älskade till slut.” Detta är väldigt deprimerande]

Tiden	kan skillja	på två människor
Aktör	Process	Mål
De	skiljs åt	med tiden
Mål	Process	Omständighet

Följande mening innebär därutöver processbyte om den kongruenta realiseringen antas vara relationell.

EXEMPEL 9:20

9:20 Tiden har fört med sig rynkor vid hans ögon (K35 SvBb)

Uppifrån: Utifrån semantiska kriterier är processen relationell (*Han blir rynkig*).

Från sidan: Den lexikogrammatiska realiseringen är materiell, en process som uttrycker en handling och förändring i den yttre världen.

Nedifrån: En abstraktion agerar som Aktör och verkar mot ett Mål (*rynkor*). Deltagaromkastningen ser ut på följande sätt:

SCHEMA 9:7

Tiden	har fört med sig	rynkor	vid hans ögon
Aktör	Process	Mål	Omständighet
Han	blir	rynkelig	med tiden
Bärare	Process	Attribut	Omständighet

I mer ovanliga fall är *tid* deltagare ett i mentala och verbala processer och i beteendeprocesser, dvs. processer som kongruent kräver en animat deltagare. Tiden *hånar*, *bestämmer*, *avgör*, *vet*, *påminner*, som t.ex. i följande exempel:

EXEMPEL 9:21–9:22

Som liten åldras man kanske söligare eftersom man tror att klockan utgör tiden och som äldre kanske man åldras fortare just för att tiden **vet om** detta. (C09 SvBb)

Tiden har kanske **bestämt** något annat för just dig. (K30 SvBb)

Dessa konstruktioner innebär grammatisk metaforik i det att en abstraktion är förstadedtagare i processer som prototypiskt har en animat förstadedtagare och är exempel på lexikala metaforer som innebär grammatisk metafor.

Av något annorlunda karaktär är de relationella attributiva processer där *tid* ofta ingår som förstadedtagare. *Tid* beskrivs i proven i relationella processer som *dyrbar*, *livsviktig*, *värdefull*, *väsentlig*, *oändlig*, *abstrakt*, *gränslös*, *obegränsad*, *för-lorad*, *knapp*, *stillastående*, *fullspäckad*, *av guld*; *som utveckling*, *drivmotor*, *vapen*, *guld*, *ett område*, *en mening*, *en betydelse*, *hela livet*; *som att utvecklas*, *förändras*. Dessa räknar jag inte som processmetaforer utan som kongruenta realiseringar för att beskriva tid.

9.4.3 Process vid *tid* som andradeltagare

Tid förekommer också som andradeltagare i texterna. På liknande sätt som när *tid* är förstadeltagare behandlas den som andradeltagare ofta som konkret ting.

Tiden hanteras som Mål i materiella processer när den *kastas bort, tas, läggs, utnyttjas, fås, tilldelas,*³³ *stjäls, ges, innehas, sparas, slösas, ödslas, spenderas, missbrukas, tillbringas, fördelas, mäts, tas tillvara, hålls fast, saktas ner, släpps ut i luften, används, vinnas, styrs, hanteras, planeras, disponeras, skippas, fryses, stannas, stoppas, tappas, spelas framåt och bakåt, vrids, dras tillbaka, återfås, avverkas, betraktas, fylls.* I enstaka fall är tiden en jämbördig kontrahent när en elev *tävlar mot* den eller en överman när en annan elev *slavar under* den respektive *anpassar sig* till den. Den kan påverkas av en Agent när den *fås att gå fort, bakåt, hindras, lämnas ifred.* Följande meningar visar hur eleverna kan konstruera tid som andradeltagare (meningen i schema 9:8 är från D26 SvBb, meningen i schema 9:9 från K40 SvBb, meningen i schema 9:10 från P26 SvBb):

SCHEMA 9:8

De	håller fast	tiden	i sina händer
Aktör	Process	Mål	Omständighet

SCHEMA 9:9

[Vi väljer hur]	vi	vill hantera	tiden
	Aktör	Process	Mål

SCHEMA 9:10

Man	har funnit	den tid vi tappade
Aktör	Process	Mål

I enstaka fall förekommer också att *tid* ingår i kausativa konstruktioner, såsom exemplifieras i schema 9:11 (meningen är ur S39 SvBb):

SCHEMA 9:11

Man	får	tiden [att gå fortare]
Initiator/Agent	Process	Aktör/Medium

³³ I konstruktionen *Ta vara på tiden som tilldelas en* (P28 SvB)

Tid som andradeltagare återfinns mestadels som ovan i materiella processer, men den kan också vara andradeltagare i mentala processer och beteendeprocesser, t.ex. när den *upplevs, känns, luras, ses, tackas, hatas, älskas*.

9.4.4 Tid som Omständighet

Tid behandlas som en rumslig entitet realiserad som Omständighet när man *befinner sig utanför den, yrar runt i den, blickar fram eller tillbaka i den, lever i den, återvänder till den, går bakåt i den*, och man är *i nutiden* och *dåtiden*. I något fall är *tid* något som man *sätter sig i, går igenom* eller *stannar upp i*. Detta innebär grammatisk metaforik på satsnivå. Att *yrar runt i tiden* betyder, exempelvis, kanske ungefär *att inte veta vad man ska göra*, vilket i så fall innebär ett processbyte (processerna är materiell respektive mental). Att *blicka framåt i tiden* motsvarar kanske *tänka på vad som ska hända*, vilket innebär en förändring av deltagare.

Efter genomgången av enskilda satser citeras avslutningsvis två texter där processmetaforer utnyttjas flitigt. Texterna har valts som exempel där det finns många processmetaforer.

9.5 Exempel på processmetaforer i två texter

Även om processmetaforer är svåravgränsade, råder det inte någon tvekan om att fenomenet är centralt för den typ av GM-relaterade förändringar som diskuterats i avhandlingens teoridel (se 3.6–3.7) och i resultatkapitel 6 i samband med de världsbilder som kan byggas med GM. Nedan citeras ett utdrag ur B01 SvBb som illustrerar hur processmetaforer tycks hänga ihop med specialisering, i detta fall inom verksamheten fotboll (9.5.1). Därutöver återges ett utdrag ur D40 SvBb som är en ovanligt metaforisk text, både avseende lexikal och grammatisk metafor. Texten är exempel på hur GM kan bidra till andra egenskaper i texterna än den typiskt ”akademiska” språkutveckling som främst diskuterats hittills (9.5.2). I D40 SvBb bidrar GM-bruket inte bara till abstraktion eller generalisering utan tvärtom också till konkretion.

B01 är född i Sverige av svenska föräldrar och har svenska som förstaspråk. D40 är född i Somalia och talar somali med sina föräldrar men anger svenska som sitt bästa språk. Hon började tala svenska när hon var sju år.

9.5.1 Första exempeltexten: processmetaforer och specialisering

I B01 SvBb finns processmetaforer både i meningar med och utan en nominalisering (process kärnan i processmetaforerna har markerats med fetstil).

EXEMPEL 9:23

Det **var** revanschens match. Lillebror från östermalm hade spelat ut oss senaste gången vi möttes, och hade dessutom vunnit guld, och hånet **hade legat över** oss i drygt ett år nu. Men Nu skulle vi slå dom. Det märktes att matchen var stor. Ordkrig mellan tränarna långt i förväg, och utanför den norra läktaren brakade klubbarnas supportrar samman i det största och värsta supporter bråket på säkert tio år. Problemet var ju bara det att lillebror var så väldigt mycket bättre än oss, och det visade dom verkligen i matchen. Vi blev helt utspelade, och innan domaren satte pipan i munnen för att blåsa av den pinsamma första halvleken så hade dom gjort 0-1. Hoppet efter paus om förbättring **ebbade snabbt ut** efter att dom gjort 0-2. Förnedringen **blev total** när dom gjorde 0-3 på oss. Tårarna **var** inte långt borta. Skulle jag lämna arenan? /.../ En liten gnista hopp **tändes** när Rubarth reducerade till 1-3. Okej, ett tröstmål tänkte jag. Fem minuter senare spelar samme Rubarth fram till Ishizaki som gjorde 2-3. Nu kändes det som vi **var** tillbaka i matchen. Vi fortsatte att sjunga frenetiskt, och laget på planen pressade tillbaka lillebror rejält. Rubarth snurrade upp två backar och spelade ut bollen till vänster. Tjernström slog en hög boll in mot mitten om straffområdet. Där fanns Ayorinde, uppvaktad av två backar. Han tog sats och hoppade. Och som han hoppade. Han hoppade högre än både Karlsson och Dorsin, och mötte bollen perfekt med pannan. Bollen gick otagbart in i mål. 3-3. Vi hade kvitterat! (B01 SvBb)

Nedan ges möjliga kongruenta motsvarigheter till de konstruktioner som föreslås vara processmetaforer:

EXEMPEL 9:24–9:30

9:24 hånet **hade legat över** oss i drygt ett år (materiell för beteendeprocess)

Kongruent:

De hade **hånat** oss i drygt ett år.

9:25 Hoppet efter paus om förbättring **ebbade snabbt ut** (materiell för mental)

Kongruent:

Vi **slutade** snabbt att hoppas.

9:26 Förnedringen **blev total** när dom gjorde 0-3 på oss (relationell för mental)

Kongruent:

Vi **förnedrades** totalt.

9:27 Tårarna **var** inte långt borta (relationell för materiell)

Kongruent:

Tårarna började nästan **rinna**.

9:28 En liten gnista hopp **tändes** (materiell för mental)

Kongruent:

Vi började **hoppas** lite.

9:29 vi **var** tillbaka i matchen (relationell för materiell)

Kongruent:

Vi började **spela** bra igen.

9:30 Det **var** revanschens match (relationell för materiell)

Kongruent:

Vi skulle **få/ta** revansch.³⁴

Några av de många processmetaforerna i den personliga återberättelsen i B01 SvBb har att göra med ämnet för texten, fotboll (9:29–9:30). Notera att processmetaforerna i flera meningar ger upphov till sådana förändringar som diskuterats i kapitel 6, som deltagarbortfall (9:24–9:28). Processmetaforerna deltar också i andra agensförändringar, då agens reduceras genom att en materiell process realiseras som relationell i 9:29–9:30 (jfr 7.5.3).

Utdraget innehåller även andra konstruktioner som är lexikala eller grammatiska metaforer och hör till den något specialiserade behandlingen av ämnet fotboll. *Ett tröstmål* är en GM13 (processbetydelse som förled i sammansättning, som inte kvantifierats i undersökningen (jfr 3.3, 5.5))s. I övrigt finns lexikalt metaforiska verb i processmetaforer som inte innebär processbyte. I exemplet nedan är både den inkongruenta och den kongruenta versionen materiella:

EXEMPEL 9:31

blåsa av den pinsamma första halvlek

Kongruent:

blåsa i visselpipan och **stoppa** första halvlek

B01 SvBb är ett exempel på att grammatiska och lexikala metaforer samverkar i vissa texter. Processmetaforerna tillför inte sällan, genom sin närhet till lexikal metafor, också ytterligare lexikal betydelse, t.ex. *ebba ut*, som för tankarna till vatten, eller *ligga över oss*, likt hot eller tunga moln. Den illustrerar också hur både lexikal och grammatisk metafor bidrar till att skapa ett något specialiserat språkbruk tillhörigt en viss verksamhet.

³⁴ Även texten K06 SvBb handlar om sport och har några liknande processmetaforer, t.ex. ”Han blev näst sist på 10,37” och ”han var näst sist i banan” (båda är relationella för materiella *han kom näst sist*).

9.5.2 Andra exempeltexten: processmetaforer och konkretion

D40 SvBb är en rikt metaforisk text och den återges här som exempel på kreativa processmetaforer. Den illustrerar också närheten mellan grammatisk och lexikal metafor (processkärnorna i processmetaforerna i fetstil).

EXEMPEL 9:32

Jag tror mer att som barn vill man bevara det äventyrliga man har i rädsla av att aldrig få uppleva samma känsla igen som vuxen. Och man fruktar att **spänningen, de äventyrliga, och fantasi fulla dagarna endast att kommer få leva kvar i våra minnen** och inget mer. Men vi människor är flitiga på att anpassa oss, och tack vare att tiden rör på sig och klockan inom oss siktar på allt krävande mål för oss att nå, dröjer det inte längre fören vi inser att det är dags att **släppa taget om det förflutna**.

/.../ Jag vet hur otäck tiden kan vara som en tonåring och man känner att **problemen bara staplar upp sig som en pyramid i Egypten**. Problemen tycks aldrig försvinna och man har ångest över precis allt. Denna period är väldigt lång för en del, andra åker igenom den som en sjäkle åker ner för en kulle en solig vinter dag, skönt. Roligt, spännande och fort. Att många uppfattar dagens ungdomar som tölpar är inte heller en nyhet. ”Ska dessa slarviga fåntrattar ta över inom kort, hur ska detta sluta”. Till vårt försvar vill jag säga att **framtiden har i alla tider styrt med koppel och binda för ögonen**, så det finns inget annat att göra än att tro på oss ungdomar och inse att framtiden var lika osäker för er som den är för oss nu. När vuxenlivet **knackar på dörren en morgon** och man öppnar dörren i klädd sina rosa Nasse pyjamas och Nalle Puh tofflor inser man snart att det är tid för att lägga sitt ångest fyllda och dramatiska ungdomsliv på hyllan. /.../ När man har minglat runt i vuxenlivet och intagit sin plats känner man sig lättad över att man har **hamnat på rätt spår** och att tiden tycks ha fört en till ett utommodenligt behaglig plats för en att utveckla sig själv. (D40 SvBb)

Avståndet mellan den inkongruenta originalmeningen och mina förslag på kongruenta versioner är särskilt långt i D40 SvBb, nedan i synnerhet i 9:35–9:36, vilket beror det på att de är så lexikalt kreativa. Förslag ges nedan på kongruenta motsvarigheter till de metaforiska processerna.

EXEMPEL 9:33–9:36

9:33 **spänningen, de äventyrliga, och fantasi fulla dagarna endast att kommer få leva kvar i våra minnen** (materiell för mental)

Kongruent:

Vi kommer bara att **minnas** spänningen, de äventyrliga och fantasifulla dagarna

9:34 [Denna period är väldigt lång för en del,] andra **åker igenom** den som en sjäkle åker ner för en kulle en solig vinter dag, skönt. (materiell för materiell)

Kongruent:

för andra **går** den fort

9:35 vuxenlivet **knackar** på dörren en morgon (materiell för relationell)

Kongruent:

Man **blir** vuxen.

9:36 man har **minglat runt** i vuxenlivet och intagit sin plats (materiell för relationell)

Kongruent:

Man har **varit** vuxen ett tag.

I exempel 9:37 kan den metaforiska användningen av *lägga på hyllan* tolkas som en metafor för *sluta*.

EXEMPEL 9:37

9:37 det är tid för att **lägga** sitt ångest fyllda och dramatiska ungdomsliv på hyllan (materiell för materiell)

Kongruent:

Det är tid att **sluta** leva så ångestfyllt och dramatiskt.

Nedan ges förslag till möjliga kongruenta versioner av övriga processmetaforer i utdraget ur D40 SvBb. Inte i någon av dessa meningar finns dock lexikala likheter med den föreslagna kongruenta versionen. Skillnaderna mellan elevens originalmeningar och möjliga kongruenta versioner är mycket större än bara en förskjutning i deltagarroller eller en förändrad processtyp med i stort sett inaktiva deltagare. I synnerhet meningarna i exempel 9:40–9:42 är mångtydiga och det är osäkert hur en eller flera kongruenta versioner bäst formuleras. Förslagen till kongruenta realiseringar ska ses som just förslag.

EXEMPEL 9:38–9:42

9:38 **släppa taget** om det förflutna (materiell för mental)

Kongruent:

glömma det förflutna

9:39 problemen bara **staplar upp sig** som en pyramid i Egypten (materiell för relationell)

Kongruent:

problemen **blir** bara fler

9:40 framtiden har i alla tider **styrt** med koppel och binda för ögonen (materiell för relationell)

Kongruent:

framtiden är **oviss**

9:41 man **öppnar** dörren i klädd sina rosa Nasse pyjamas och Nalle Puh tofflor (materiell för relationell)

Kongruent:

man är barnslig och **oförberedd**

9:42 att tiden tycks ha fört en till ett utommodenligt behaglig plats (materiell för relationell)

Kongruent:

allt har ordnat sig

Det är värt att notera att effekten av processmetaforerna i D40 SvBb inte är abstraktion, en betydelsedimension som ofta förknippas med GM, utan konkretion. Ofta är det fråga om en materiell, konkret process som genom processmetaforerna konkretiserar en mental eller relationell process. I flera agerar en abstraktion eller GM; exempelvis lever *spänning* i exempel 9:33, och *liv* konstrueras i 9:35–9:37 som Aktör som knackar på, Mål som läggs undan respektive rumslig Omständighet. En processbetydelse som agerar i en materiell process, och en abstraktion som agerar i en process som i typfallet har konkret, ofta animat deltagare, är i sig inkongruent. Dessa processer innefattar således en spänning som yttrar sig i perspektivet från sidan respektive underifrån i den tredelade analysen som tillämpats på processmetaforer (jfr 9.2), dvs. mellan den lexikogrammatiska processtypen och dess morfologiska realisering. I andra finns dock inte denna typ av inkongruens, t.ex.: ”man öppnar dörren i klädd sin rosa Nasse pyjamas” (exempel 9:41). I denna finns inkongruensen i stället i förhållande till semantiken (ovanifrånperspektivet), den betydelse som realiseras. Processen hade varit helt kongruent om det varit fråga om den bokstavliga, konkreta betydelsen. I stället är hela konstruktionen en metafor (som härrör sig från ”vuxenlivet knackar på”).

D40 SvBb är ett exempel på en längre text som utnyttjar de konstruktioner kring tid som tagits upp i 9.4, hur abstrakta förlopp konstrueras lexikogrammatiskt. *Tid* är deltagare i några av citerade meningar i D40 SvBb. I merparten av texten är dock ämnet tid, tidsliga förlopp och betydelsen av tid, och i meningarna är tidsrelaterade, abstrakta ’ting’ deltagare. *Period* konstrueras som något rumsligt och utvecklas till något man åker igenom och en kalkfärd i exempel 9:34. *Framtiden*, egentligen en Omständighet, agerar i en materiell process i exempel 9:40 (den mest agentiva rollen av alla enligt Halliday & Matthiesen 2004). Exempel 9:35 är ett ytterligare exempel på en abstraktion som genom deltagaromkastning är Aktör i en materiell process. Meningen relaterar sig till tid på så sätt att den beskriver en förändring över tid, att bli vuxen. Också *sitt ångestfyllda och dramatiska ungdomsliv* behandlas i exempel 9:37 som något konkret, som något som placeras på en hylla. *Tiden* är Aktör och Agent i exempel 9:42 och agerar mot en mänsklig deltagare (*tiden har fört en till...*).

Om D40 SvBb hör till någon typ av specialisering, är det snarast ett litterärt fält. I denna elevs händer skapas utrymme för metaforisk betydelse både med grammatisk och lexikal metaforik. Den lexikala metaforiken finns med exempelvis i den dramatiska bilden av den kopplade framtiden med ögonbindel (exempel 9:40), de oskuldsfulla attributen hos barnet som öppnar dörren när

vuxenlivet knackar på (exempel 9:41), eller den lättsamhet eller nonchalans som *mingla runt i vuxenlivet* ger associationer till och som tillsammans med den barnsliga Nasse-pyjamasen står i kontrast till det mer kravfyllda vuxenlivet som kommer vare sig man vill det eller inte (exempel 9:36). Den grammatiska metaforiken samspelar med den lexikala för liknande effekter, t.ex. genom abstraktionerna *framtid* och *vuxenlivet* som styr respektive knackar på i materiella processer. De övergripande effekterna av processmetaforerna är bl.a. tidens obönhörlighet (*tiden har fört en till en plats, framtiden styr, vuxenlivet knackar på*), kontrasten mellan barn- och vuxenliv (*Nasse-pyjamas, mingla runt kontra vuxenlivet knackar på*), framtidens ovisshet (*framtidens styr med koppel och ögonbindel* – där framtiden tycks oviss både för framtiden som styr och för dem som styrs) samt mycket värdering och attityd (*mingla runt i vuxenlivet, lägga ungdomslivet på hyllan*).

9.6 Sammanfattande diskussion

Processmetaforer är en central resurs i många elevtexter och en nödvändig komponent i de GM-relaterade förändringar som undersöktes i kapitel 6, t.ex. för att process- och egenskapsbetydelser i form av nominaliseringar ska kunna inta satsens nominala funktioner och agera som förstadedeltagare eller behandlas som andradeltagare (jfr 9.3). Förändrad agens och deltagaromkastningar är en del i de alternativa världsbilder – akademiska eller litterära – som GM möjliggör via den potentiella ”elasticiteten” mellan stratum.

Kontrastivt är de också relevanta för den typ av skillnader mellan språk som berördes i 3.3.1, då det ”djup” kontra ”ytlighet” som Teich (2003) diskuterar som en skillnad mellan språk, i detta fall engelskan och tyskan, tycks gälla just utrymmet för processmetaforer.

Orsaken till att jag inte i undersökningen redovisar antalet processmetaforer är svårigheten att avgränsa fenomenet mot lexikal metafor och mot olika typer av relationella processer (vilka samtliga med en kognitiv teoriram väl skulle klassificeras som lexikala metaforer; Lakoff & Johnson 1980). En svårighet är att avgränsa processmetaforer från relationella processer av omständighetstyp, t.ex. *ta ett år, bygger på respekt* (”circumstantial relational process”, Halliday & Matthiessen 2004:240ff.; jfr 5.5), fall där en omständighetsbetydelse inkorporeras i verbet (ibid.). Halliday & Matthiessen tar upp bl.a. *run, wade, span, cause, circle* och konstaterar att alla verb av denna typ ursprungligen är grammatiska

metaforer, i bemärkelsen att verbet förenar en process- med en omständighetsbetydelse.³⁵

Slutligen kan det vara svårt att dra gränsen mot meningar där deltagarförhållanden kastats om, då även dessa inbegriper inkongruens på satsnivå. Ett exempel är följande mening som citerats ovan (exempel 9:13).

EXEMPEL 9:43

[Då] dras hans *tankar* oundvikligt till en lantlig plats (B35 SvBa)

Svårigheten att avgränsa denna typ av processmetafor ligger i att GM i princip alltid innebär deltagarförändringar i någon form och får konsekvenser på satsnivå.

Kanske är det därför relevant att i första hand tala om olika perspektiv på satsen. Med de GM-typer som återfinns i Hallidays typologi under 3.3 ovan tar man fasta på förändringar i frasen, medan processmetafor innebär att man ser till förändringar i satsen.

³⁵ Angående avgränsning mellan processbyte och relationella processer av omständighetstyp (jfr 4.4; av Halliday & Matthiessen 2004:242 exemplifierat med *the Royal Mile /.../ runs down to the royal Palace* och *the bushes waded out*) skulle eventuellt adverbtest vara möjliga, i följande meningar t.ex. möjligheten att sätta in *snabbt*.

En nedlagd järnväg löper bredvid oss (Språkbanken)

På 400 meter löper bl.a. nigerianen Innocent Egbunike (Språkbanken)

Adverbtest skulle dock inte fungera med t.ex. *genomsyra* i exempel 9:19.

10. Diskussion

Syftet med avhandlingen är att jämföra skriftspråsutvecklingen hos en- och flerspråkiga elever i övre tonåren med avseende på olika aspekter av grammatisk metafor. Frågeställningarna är bl.a. i vilken utsträckning eleverna använder GM och vad de uppnår i sina texter med detta språkliga val. Dessutom har undersökningen prövat hur elevernas GM-bruk kan förstås utifrån SFL:s språkbaserade lärandeteori (Halliday 1993a) och interdependenshypotesen (Cummins 1979). I denna del sammanfattar jag resultaten och diskuterar dem i anslutning till frågeställningarna för undersökningen.

10.1 Typer av grammatisk metafor i materialet

För att besvara frågorna om GM i språkutveckling ville jag först ta reda på vilka GM som fanns i materialet. Jag urskiljde nio typer av GM, varav åtta har kvantifierats. De typer av GM som kvantifierats valde jag i merparten av fallen därför att de relaterar sig till typiska drag i ”skolspråk”, t.ex. genom att bidra till täthet. Sex av GM-typerna utgör nominaliseringar (av egenskap, process, fas, modalitet, omständighet och kausalitet, dvs. GM1 (*glädje*), 2i (*förändring*), 2ii (*start*), 2iii (*möjlighet*), 3 (*nutidens*) och 4 (*orsak*)). Fyra är inkongruenta realiseringar av generella betydelser (nominaliseringar av egenskap och process, adjektivisering av process – dvs. GM1, 2i och 5 – samt processmetaforer) medan övriga är inkongruenta realiseringar av en specifik betydelse (fas, modalitet, tid och kausalitet, dvs. GM2ii, 2iii, 3, 4, 9).

I hela materialet är nominalisering av process den i särklass vanligaste typen av GM (GM2i; se figur 6:1). Därefter följer nominalisering av egenskap, adjektivisering av process och kausalitet som verb (GM1, 5, 9) och därefter

nominalisering av kausalitet (GM4), nominalisering av tidlig omständighetsbetydelse (GM3), nominalisering av modalitet (GM2iii) samt nominalisering av fas (GM2ii).

10.1.1 Processmetaforer

Merparten av GM-typerna valde jag därför att jag antog att de hade att göra med förtätning eller på andra sätt relaterade sig till "skolspråk". Processmetaforerna är dock av ett annat slag och behöver inte nödvändigtvis förknippas med samma register som övriga GM eller förändringar som är typiska för skolspråk. Det är dock tänkbart att processmetaforer, t.ex. en sådan kreativ och bildrik användning av processmetaforer som finns i D40 SvBb (jfr 9.5), premieras i svenskämnet.

Processmetaforerna har inte kvantifierats. Påpekas ska att avhandlingens GM-mått inte är ett indirekt mått på processmetaforer, eftersom processmetaforer förekommer också utan andra GM (se 9.3). Mitt intryck är att processmetaforerna flockas i vissa texter och att en del elever är särskilt kreativa med avseende på processmetaforer. Författaren till D40 SvBb är alltså inte ensam i sitt slag. Tydligt är också att processmetaforerna, trots avgränsningssvårigheter som gör dem svåra att kvantifiera, bidrar till inkongruenta framställningar och att de är teoretiskt intressanta i relation till abstraktion. Även om analysen inte svarar på frågan vad som är en metaforiskt realiserad process, bidrar den med en modell för hur de kan analyseras.

10.2 Grammatisk metafor i förhållande till ålder

För att besvara frågan om GM i förhållande till språkutveckling är ålder en central variabel i den kvantitativa analysen, dvs. GM-bruket i år 9 i jämförelse med i Svenska B-texterna. Andelen GM relaterades därför till skolår, och en signifikant ökning konstaterades i andel GM mellan år 9 och Svenska B. För enskilda GM-typer finns en signifikant ökning i GM med generell betydelse, dvs. nominaliseringar av egenskap och process samt adjektivisering av process (GM1, 2i och 5). Ökningen mellan år 9 och Svenska B består i att eleverna i Svenska B skriver fler GM-täta och färre GM-glesa texter än i år 9. Liksom i förhållande till alla variabler i undersökningen, finns dock många undantag till de allmänna tendenserna.

En antydan till implikationsskala kan urskiljas i materialet på basis av det mindre urvalet i 2x40-materialet (40 Svenska B-texter med lägst andel GM och

40 Svenska B-texter med högst andel GM), då GM2i (nominalisering av processstyp) är den GM-typ som finns i alla texter som har GM. Om det finns två typer av GM i en text, är den andra typen nominalisering av egenskap (GM1). Därefter varierar GM-typerna. De år 9-texter som undersökts i anslutning till 2x40-materialet bekräftar denna trend.

10.2.1 Undersökningens resultat kring ålder i förhållande till tidigare forskning om grammatisk metafor i språkutvecklingen

Min undersökning tar åldersmässigt vid ungefär där Derewiankas (1995, 2003) slutar; de senaste texterna i Derewiankas material är skrivna av ett tretton år gammalt barn, och ungdomarna i mitt material är kring femton när de skriver sina år 9-texter. Liksom i mitt material, ökar andelen GM i Derewiankas material med skribentens stigande ålder och GM framstår således som ett steg i språkutvecklingen. De flesta av de GM-typer Derewianka undersöker, vilka är fler än i min undersökning, ökar i bruk mellan nio och elva års ålder, från att ha förekommit sporadiskt eller inte alls. Ökningen gäller nominaliseringar och adjektivisering av process. Nominalisering av fas och relator som verb är ovanliga också i sena texter och Derewianka föreslår att de hör till senare faser i språkutvecklingen som inte ryms inom det åldersspann hon undersöker (2003:214). Den största enskilda GM-typen i Derewiankas material är nominalisering, som utgör ca 73 % av de totalt 969 GM. Bland dem är nominalisering av process den vanligaste typen (2003:198).

Även i mitt material är nominalisering av process den vanligaste typen av GM, och undertypen nominalisering av fas är ovanlig. Kanske är det sparsamma bruket av just denna typ inte en fråga om att den skulle komma senare i ungdomars språkutveckling, som Derewianka föreslår, utan beror på att användningsområdet är ganska litet. Däremot är relator realiserad som verb en relativt stor grupp i mitt material (i min undersökning till skillnad från Derewiankas begränsad till kausalitet realiserad som verb, GM9), vilket skulle kunna indikera att äldre ungdomar använder det mer än yngre. GM9 är å andra sidan ett kontextkänsligt fenomen, eftersom det i mitt material kräver kausalitet. Slutligen redovisar Derewianka inte antal adjektiviseringar av process i sitt material (GM5), vilket hade varit intressant, eftersom GM5 är speciellt särskiljande mellan texter i mitt material (se avsnitt 6.12).

Vid jämförelse av Derewiankas och mina resultat bör man ha i åtanke att svenskans benägenhet att bilda GM till stora delar är utforskad. Försiktigtvis kan man dock konstatera att GM-bruket ökar i båda materialen med skribenternas stigande ålder.

10.3 Funktionen hos grammatisk metafor i texterna

En av avhandlingens frågeställningar är vilka funktioner GM har i texterna. I kapitel 7 analyserades därför några texter avseende utnyttjande av de funktioner GM kan ha (se 3.7). Här visade det sig att GM kunde ge upphov till förtätning och abstraktion. I kapitel 8 undersöktes i 2x40-materialet en kvantifierbar aspekt av funktioner, nämligen utbyggda nominalfraser med GM som huvudord (här *långa GM*), vilket är operationaliseringen i avhandlingen av den expanderande potentialen som skapas vid nominalisering. Här konstaterades ett samband mellan frekvens och antal långa GM, då texter med hög andel GM tenderar att ha betydligt fler långa GM än texter med låg andel GM. Samma tendens konstaterades för typer av GM: texter med hög andel GM har fler typer än texter med låg andel GM. I GM-täta texter tycks elever således i högre grad utnyttja GM:s expanderande potential än i texter med låg andel GM och skapa inkongruens på fler sätt. Övriga funktioner hos GM har inte kvantifierats men i det lilla urval texter som ligger till grund för kapitel 7 finns exempel på flera funktioner. I dessa bidrar GM, tillsammans med andra resurser som generiskt *man* och passiv, i vissa partier till generaliserande resonemang genom deltagarbortfall. Den funktion hos GM som i princip inte återfinns i kapitlets huvudtexter är GM:s potentiella textövergripande funktioner, vilket bekräftar det intuitiva intrycket att de är ovanliga i materialet som helhet.

I denna undersökning kan steg i utvecklingen av GM urskiljas på grundval av resultaten i kapitel 6–9. Det förekommer texter som huvudsakligen är kongruenta i materialet, framför allt i år 9. Nästa steg är bruk av GM begränsat till en viss typ, nominalisering av processtyp (GM2i, t.ex. *förändring*), som inte eller bara i ringa grad byggs ut med attribut. Det tredje steget består i fler typer av GM och större utnyttjande av den expanderande potentialen vid nominaliseringar. Ett systematiskt GM-bruk, där GM har flera satsdelsfunktioner, kan i texterna skapa en generaliserande och abstrakt text, till följd av bl.a. förändringar i satsen som deltagarbortfall och förändrad informationsstruktur. Det är också härigenom som en förändrad ”teori om världen” skapas, med konstruktioner som exempelvis nominaliseringar som Aktör, då processer via nominalisering agerar mot ting – en konstruktion som inte är möjlig med kongruent grammatik.

Huruvida de satsövergripande och textorganiserande funktionerna har en plats i utvecklingen, exempelvis efter utnyttjande av expansionspotentialen i frasen, går inte att säga utifrån denna undersökning, eftersom just dessa funktioner är så ovanliga. De har heller inte visat sig vara vanligare i texter med hög andel GM.

Utvecklingen av GM i materialet kan hypotetiskt representeras som i figur 10.1.

Steg	
Kongruens	Betydelser realiseras huvudsakligen med de prototypiska ordklasserna (jfr figur 3:3).
Begränsat GM-bruk	GM2i. GM ingår sällan i långa nominalfraser.
Varierat GM-bruk	Bredd i GM-typer, utnyttjande av expansions-potentialen. Holistisk effekt för texten i form av generalisering och abstraktion.
GM-bruk för textorganisation	GM ingår i satsövergripande tema-remaprogression och utnyttjas för kondenserade sammanfattningar av resonemang samt för syftning inom texten. Plats i utvecklingen osäker.

FIGUR 10.1. *Hypotetisk representation av steg i utveckling av GM*

Undersökningen kan ge fördjupad förståelse av den grammatiska språkutvecklingen, då resultaten hypotetiskt kan tolkas som att de elever som gör rikt bruk av GM också i högre grad utnyttjar GM:s funktioner. En hypotes utifrån undersökningen skulle kunna vara att GM är en resurs som elever börjar använda systematiskt i tonåren och som innebär en kvalitativ förändring, eftersom den tillåter konstruktion av alternativa världsbilder, utan att den nödvändigtvis används för vetenskaplig framställning.

En annan aspekt på funktion hos GM är den skillnad i betydelse – och inte, som för övriga aspekter, grammatik – som inkongruens ofta ger upphov till i förhållande till kongruens, nämligen skillnaden mellan abstraktion och konkretion. Utifrån beskrivningarna av ett mindre antal texter med låg andel GM (se 8.4) tycks det som denna skillnad i elevtexterna inte i första hand handlar om *vilket* ämne texterna behandlar utan i stället om *hur* detta ämne behandlas. GM förekommer inte bara i texter med ett abstrakt tema, utan abstraktionen i de GM-täta texterna kan även vara en effekt av GM. Abstraktionen skulle alltså inte nödvändigtvis vara en textegenskap på förhand given i alla texter som har GM utan uppstå med GM-bruket. På motsvarande sätt kan generalisering skapas med GM.

10.3.1 Funktion och vanliga och ovanliga grammatiska metaforer

I mina analyser har jag inte försökt särskilja ”kreativa” GM från ”bleknade” GM (eng. ”Process + Range-constructions”), vilket å ena sidan kan vara ett problem i analysen, eftersom många GM är vanliga i vardagligt språkbruk och inte endast utmärker vetenskapliga eller specialiserade framställningar. Å andra sidan måste man fråga sig för vem sådana konstruktioner är ”bleknade” eller ”döda”, och det kan finnas särskilda skäl att inte särskilja sådana GM från mer kreativa GM i en undersökning av texter skrivna av barn eller flerspråkiga elever och andraspråksanvändare. Konstateras kan också att funktionerna hos GM kan utnyttjas oavsett om en GM är vanlig och/eller bygger på ett frekvent eller icke-frekvent lexem. De vardagliga kan alltså i lika hög grad som de mer ovanliga GM utnyttjas för GM:s funktioner i fras, sats och text. Analysen har således gällt den grammatiska förändringen, oavsett vilket lexem en GM bildas av.

Vidare har i de kvalitativa analyserna framkommit att det varierar vilka effekter GM har (se kapitel 7 och avsnitt 8.4). I vissa texter utnyttjas GM för generalisering i resonemang (jfr D07 SvBb, kapitel 7), medan GM i andra texter har en mindre genomgripande effekt (jfr B07 SvBb i avsnitt 8.4). Bland annat tycks satsdelsfunktion spela roll för om agensförhållandena i satsen förändras, t.ex. om GM är Mål, då det ofta inte tycks uppstå några förändringar. I kapitel 8 framkom också att expansionspotentialen hos nominaliseringar inte alltid utnyttjas. Det förefaller sammanfattningsvis som om det å ena sidan inte är avgörande om en GM är frekvent och vardaglig eller mer ovanlig och kreativt bildad för utnyttjande av GM:s funktioner. Å andra sidan uppkommer dessa funktioner inte heller automatiskt. De lexikala och grammatiska aspekterna av GM tycks alltså vara två skilda fenomen.

GM kan ha funktionen att frikoppla ett resonemang från tid och rum och utvecklingen av GM kan då karaktäriseras som en utveckling från det enstaka och partikulära till GM för generalisering. Detta är emellertid inte en nödvändig effekt, vilket den metod som använts i avhandlingens kvantitativa del i kapitel 6 inte fångar, eftersom den uteslutande gäller förekomst. Metoden fångar heller inte det faktum att vissa GM säkert lärs in som hela fraser. Även om detta skulle kräva en särskild utredning, kan det ses som en metodisk begränsning.

10.4 Grammatisk metafor i en- och flerspråkiga elevers texter

En av avhandlingens frågeställningar är om GM-bruket skiljer sig mellan en- och flerspråkiga elevers texter och mellan elever med olika startålder. Resultaten i förhållande till ålder liksom förhållandet mellan frekvens och funktion är en viktig bakgrund till jämförelsen av en- och flerspråkiga elevers texter.

I Svenska B, men inte i år 9, finns signifikanta skillnader mellan startåldersgrupperna och mellan en- och flerspråkiga elever. De enspråkiga eleverna och de flerspråkiga eleverna med startålder före 4 års ålder skriver flest GM-täta texter (jfr tabell 6:8) och har också högre värden för andel GM (jfr figur 6:4). Därefter följer eleverna med senast startålder i undersökningen, Efter 7, som skriver mer GM-täta texter än elever med en startålder mellan de två övriga flerspråkiga grupperna, Grupp 4–7.

Som konstaterats finns få SFL-baserade analyser av texter skrivna på ett andraspråk och av flerspråkiga ungdomar. Till de få som finns hör Byrnes (2009) och Colombi (2002), vars resultat förvisso är samstämmiga med avhandlingens så tillvida att GM är ett utvecklingsfenomen. Båda de undersökningarna gäller dock universitetsstudenter, vilka kan antas befinna sig i en annan fas i skrivutvecklingen än eleverna i avhandlingens material.³⁶ Eftersom forskningen kring GM i andraspråkstexter alltså är begränsad, diskuteras nedan resultaten i relation till (1) flerspråkiga elevers skolresultat generellt i Sverige, (2) forskning om skrivande på ett andraspråk och slutligen (3) interdependenshypotesen.

10.4.1 Flerspråkiga elever i gymnasieskolan

Flerspråkiga elever i Sverige är en heterogen grupp elever med stor variation i skolresultat (Skolverket 2005:7). Icke desto mindre finns betydande skillnader i resultat mellan en- och flerspråkiga elever som grupp. Skillnaderna accentueras i gymnasieskolan (Skolverket 2005:16), och det är inte orimligt att anta att detta bl.a. har att göra med ämnesspråkets tilltagande specialisering i högre skolår (vilket beskrivs i Edling 2006). Resultat liknande dem i Skolverket (2005) framkommer i en OECD-initierad genomlysning av invandrarundervisning (eng. ”migrant education”) i OECD-länderna (Taguma, Kim,

³⁶ I Byrnes (2009) läser studenterna tyska som främmande språk och i Colombi (2002) är skribenterna andra generationens invandrare i USA som studerar spanska, det språk de talar med sina föräldrar.

Brink & Telteman 2010), i vilken man jämför barns och ungdomars skolresultat i form av bl.a. resultat på TIMSS-, PIRLS- och PISA-mätningarna samt tillgång till de nationella gymnasieprogrammen. I Sverige konstateras en skillnad under hela skoltiden mellan ungdomar, som kategoriserats som infödda (eng. "native students") och första respektive andra generationens invandrare. Vid alla mättillfällen, som sker i år 4, 8 och 9, har de infödda eleverna bäst resultat medan andra generationens invandrarelever har sämre resultat och första generationen sämst. Vid grundskolans slut har skillnaderna blivit större, mätt i andel elever ur varje grupp som är behörig att söka ett nationellt gymnasieprogram (2010:15ff.). I gymnasiet ökar denna skillnad markant mellan elevgrupperna, till de infödda elevernas fördel (2010:15). Av de infödda eleverna som började ett nationellt gymnasieprogram 2004 avslutade 78,2 % programmet inom fyra år, medan motsvarande andel av elever med utländsk bakgrund var 59,7 % (2010:18). Vad gäller läsning, mätt i PISA-test 2006, hamnar 17 % av första generationens invandrare under den kritiska "nivå 1", som indikerar allvarliga brister i läsning för lärande (2010:21), mot bara 3 % för de infödda eleverna. I PISA-mätningen 2009 (Skolverket 2010) är skillnaderna i läsprestationer mellan infödda elever och elever med utländsk bakgrund större i Sverige än för de övriga OECD-länderna sammantagna (2010:71). Detta resultat gäller både elever med utländsk bakgrund födda i testlandet och elever födda i ett annat land (2010:73).

Avhandlingens resultat rörande en- och flerspråkiga elever kan vara utslag av de skillnader som konstaterats nationellt mellan elevgrupper. De enspråkiga eleverna har i Svenska B högre andel GM än de flerspråkiga som grupp. Skillnaderna är dock inte lika stora två eller tre år tidigare i år 9. Resultaten rörande år 9 och Svenska B kan i sin tur vara ett utslag för samma skillnad mellan skolåren som konstaterats i ovan refererade nationella och internationella undersökningar. I år 9 ryms texterna i mitt material inom ett trängre spann än i Svenska B, där spridningen är större (se figur 6:2). Detta kan ha sin förklaring i att de krav som ställs är högre i Svenska B än i år 9 och att det är först då som skillnaderna mellan elevgrupperna blir tydliga. Detta förhållande gäller avhandlingens resultat som helhet, dvs. även för resultaten i startåldersgrupperna som generellt är mer samlade i år 9 än i gymnasiet, där spridningen är betydligt större och där vissa – företrädesvis enspråkiga – elever uppvisar betydligt högre resultat än andra. I sammanhanget kan också framhållas att flerspråkiga elever definierats på två sätt i avhandlingen, enligt startålder och ursprungsland, varav den senare överensstämmer med den som tillämpas i Skolverkets analys (2010). Analysen enligt startålder i avhandlingen har i undersökningen dock givit mer nyanserade resultat än analysen utifrån ursprungsland.

En annan variabel som i undersökningen ger upphov till en signifikant skillnad i andel GM är vilken skola eleven gått på. Resultatet, som endast gäller

Svenska B, stärker det intuitiva intryck man får när man läser texterna, inte minst av att Lönnebergaskolan skiljer ut sig från övriga skolor. De ”mer flerspråkiga” skolorna (Ganuza 2008:35f.) i SUF-projektet har generellt lägre GM-värden (förutsatt att Ekskolan räknas som mer flerspråkig därför att deltagande klasser är mer flerspråkiga). Skolverket (2005:18ff.) konstaterar att flerspråkiga elevers resultat i mycket hög grad påverkas av hur stor andel flerspråkiga elever det finns på en skola. Exempelvis uppgick år 2003 skillnaden i genomsnittligt meritvärde för elever som bott i Sverige tio år eller mindre till 26 poäng mellan skolor med 0–20 % respektive 40–100 % elever med utländsk bakgrund (2005:18). Även i Skolverket (2009:20) konstateras skillnader i resultat beroende på vilken skola en elev går på. På liknande sätt framkommer i PISA-mätningen från 2010 skillnader mellan skolor i elevers läsprestationer (Skolverket 2010:135). Det är rimligt att anta att denna effekt av segregation spelar in även i skillnaderna mellan skolorna i SUF-projektet och kan vara en förklaring till skillnader som konstaterades i avsnitt 6.7.

Även i Ganuzas (2008) undersökning har resultaten relaterats till elevernas skola. I sin tolkning av resultaten, som gäller variation i ordföljd, hänvisar Ganuza till ungdomarnas solidaritet med en grupp och identitetskonstruktion som möjliga förklaringsfaktorer. Dessa processer är sannolikt mindre verk-samma i den typ av undersökning som redovisas här.

Utän att det går att uttala sig om kausala samband, kan resultaten i min undersökning alltså anses gå i linje med de tendenser som konstaterats i andra sammanhang: stora skillnader mellan en- och flerspråkiga elever som ökar i högre skolår samt negativa effekter av segregation.

Skolverket (2005:9) konstaterar att föräldrarna till elever med utländsk bakgrund i högre grad är arbetslösa, lågutbildade och ensamstående, samtliga socioekonomiska faktorer som samvarierar med lägre skolresultat. Enligt Skolverket är faktorerna en delförklaring till utlandsfödda elevers sämre skolresultat. I SUF-materialet finns uppgifter om föräldrarnas yrke i hemlandet och i Sverige samt skolgång i antal år, vilka skulle kunna ge en fingervisning om elevernas socioekonomiska bakgrund. Uppgifterna har inte använts i undersökningen men hade säkert kunnat vara ett intressant komplement till uppgifterna om elevernas språkliga bakgrund.

10.4.2 Andraspråkstexter

I forskning om texter skrivna på ett andraspråk framstår dessa ofta som ”enkla” och mindre ”akademiska” än förstaspråkstexter, med avseende på t.ex. grammatiska strukturer (Hinkel 2003, Silva 1993; se avsnitt 2.9). Andraspråksskribenter gör enligt flera undersökningar också mindre åtskillnad mellan

genrer än förstaspråksskribenter, då de tenderar att i högre grad använda samma konstruktioner i olika genrer. Reynolds (2002, 2005) föreslår att detta kan bero på mindre utvecklad känsla för när strukturerna används.

Till bilden kan föras Ekbergs (1999, 2004) undersökningar av en- och flerspråkiga barns muntliga återberättelser, där hon funnit högre grad av konventionalisering i enspråkiga barns språkbruk i jämförelse med flerspråkigas, i termer av flerordsuttryck som pseudosamordning och presenteringskonstruktioner.

Undersökningarna av andraspråksskrivande antyder alltså å ena sidan att andraspråksanvändarna använder en smalare repertoar av språkliga resurser, som återkommer i olika genrer. Förstaspråksskribenterna i samma undersökningar varierar i större utsträckning sina resurser mellan olika genrer. Ekbergs undersökningar – vilka alltså bygger på muntligt material – ger å andra sidan vid handen att förstaspråksanvändares språkbruk är mer stereotyp inom en och samma språksituation. Sammantagna skulle dessa undersökningar kunna tyda på att andraspråksanvändare utnyttjar en smalare repertoar av uttryck oavsett sammanhang och genre medan förstaspråksanvändare har tillgång till en större repertoar, och differentierar mer mellan genrer.

Det är möjligt att GM-bruket i SUF-materialet kan hänföras till liknande tendenser. Mindre bruk av GM i flerspråkiga elevers texter kan vara ett utslag av den mer ”vardagliga” stil som noterats i andraspråkstexter. De enspråkiga elevernas bruk av GM skulle också kunna hänga ihop med en starkare åtskillnad mellan genrer, som skulle resultera i en mer ”skriftspråklig” eller ”skoltypisk” stil i deras texter. Den enkelhet som konstaterats i andraspråksanvändares texter bekräftas i resultaten för Grupp 4–7, vars texter är mer kongruenta, mer konkreta och ger ett mindre ”skolmässigt” intryck än övriga grupper. De två övriga startåldersgruppernas resultat stämmer däremot inte med den bilden, vilket är värt att notera i förhållande till tidigare forskning. I förhållande till flerspråkighetsforskning är även den kvantitativa variation som finns i Efter 7, vad gäller typ av GM, långa GM-fraser och avvikelser från standardsvenska i jämförelse med övriga startåldersgrupper, värd att notera.

Undersökningens resultat ger också en fingervisning om intressanta skillnader mellan första- och andraspråksutveckling. Andraspråksutveckling tycks, hypotetiskt, inte bara generellt gå från det ”lätta” till det ”svåra”, att döma av resultaten för den senaste startåldersgruppen Efter 7. I Efter 7 gör många elever många avvikelser från standardsvenska samtidigt som flera av dem utnyttjar GM, en resurs som förknippas med senare språkutveckling och förtrogenhet med text.

Undersökningen bidrar med ny empirisk kunskap om hur texter skrivna av flerspråkiga elever ser ut och vad som kan bereda svårigheter för dessa elever,

kunskap som kan ha relevans för undervisning, vilket jag återkommer till längre fram i detta kapitel.

10.5 Teoretiska frågeställningar

Två av undersökningens frågeställningar är uttalat teoretiska. Den ena gäller om GM-bruket i materialet kan relateras till SFL:s lärandeteorin (Halliday 1993a), den andra om GM-bruket kan relateras till interdependenshypotesen (Cummins 1979).

10.5.1 Grammatisk metafor i förhållande till en språkbaserad teori om lärande

Halliday föreslår att specialiserat språkbruk särskiljer sig från vardagsspråk inte bara i fråga om lexikon utan även avseende grammatik: "technical language does not consist solely of technical *terms*; rather, whole figures and sequences are reconstructed in an entirely new mode of meaning" (Halliday 1999:82). I linje härmed kan barns och ungas språkutveckling undersökas som en grammatisk förändring utifrån det gryende bruket av GM. Undersökningen bekräftar antagandet i den språkbaserade lärandeteorin om att GM är ett utvecklingsfenomen och att kongruens föregår inkongruens, i bemärkelsen att det finns fler GM-täta texter i Svenska B än i år 9. Det faktum att GM relaterar sig till betyg, så att fler texter med höga än låga betyg är GM-täta, pekar i samma riktning.

Halliday (1993a) och Halliday & Matthiessen (1999) föreslår att GM typiskt hör till de språkliga resurser som konstruerar en icke-vardaglig världsbild, t.ex. i vetenskapliga sammanhang. Idén om en världsbild har jag operationaliserat genom att bryta ned GM-bruket i de enskilda grammatiska förändringar som GM kan ge upphov till och studera dem var för sig i några texter. Analysen av enstaka texter i kapitel 7 antyder att eleverna utnyttjar GM:s olika funktioner, om man antar att exempeltexterna inte är exceptionella i materialet. Den kvantitativa analysen av långa nominalfraser med GM som huvudord i kapitel 8 pekar i samma riktning, då dessa är fler i GM-täta texter. Resultaten tyder på att eleverna breddar sin språkliga repertoar med GM och utnyttjar funktionerna på ett sätt som är användbart och relevant i specialiserad text.

I 7.8 konstaterades att också de GM-täta texter som utgör grund för kapitel 7 växlar mellan inkongruenta och kongruenta partier. Även om inkongruens förknippas med arbetsliv och utbildning (Halliday 1993a:112) innebär

växlingen mellan det konkreta och det generella och kongruens och inkongruens en förmåga att förstå ett fenomen på två sätt. Halliday (1993a) diskuterar sådana skiften som ett sista ”steg” i sin språkbaserade teori om lärande:

This dynamic/synoptic complementarity [the dynamic mode of the everyday commonsense grammar and the synoptic mode of the elaborated written grammar] adds a final critical dimension to the adolescent learner's semantic space. (Halliday 1993a:112).

Det krävs rimligen empiriska undersökningar för att bekräfta teoretiska antaganden att kongruens föregår inkongruens i språkutvecklingen. SFL:s teoretiska antaganden om språkutveckling och inkongruens hänger på ett vidare plan ihop med antagandena om förhållandet mellan semantik och lexikogrammatik, dvs. att det finns en icke-arbiträr relation mellan strata, vilket kan stärkas eller vederläggas i studier av historisk språkutveckling och barns språkutveckling. Empiriska undersökningar av utveckling bidrar därmed också till kunskapen om vad som är inkongruens. Hur GM hänger samman med komplexitet och texters svårighetsgrad är ytterligare en fråga, som inte besvaras här – GM skulle t.ex. kunna komma efter kongruens i språkutvecklingen, utan att GM gör texter svårare att förstå.

Denna kunskap har också mer tillämpbara aspekter. Förhållandet mellan språk och kunskap omtalas i många sammanhang, t.ex. i ungdomsskolans kursplaner. SFL bidrar med ett förslag till hur förhållandet ser ut i konkreta språkliga termer, vilket också var en utgångspunkt för avhandlingen.

10.5.2 Interdependenshypotesen

I undersökningen uppvisar GM-bruket och förekomsten av avvikelser olika mönster i förhållande till de flerspråkiga elevernas startålder för svenska. Avvikelserna är fler ju senare startålder skribenten har, medan GM är vanligare i texter skrivna av elever med tidig respektive sen startålder och mindre vanligt i texter skrivna av mellangruppen med startålder mellan fyra och sju års ålder. De avvikelser som undersöks här har hypotetiskt antagits representera allmänna språkliga förmågor, medan GM skulle vara avhängigt förtrogenhet med text och utbildning. Interdependenshypotesen har visat sig vara en intressant tolkningsram för resultaten, eftersom äldre inlärare (SÅ>7) förefaller ha ”fördelar” gentemot en yngre grupp (SÅ 4–7) avseende GM-bruket. Mellangruppen sammanfaller i startålder därtill i ålder ungefär med den grupp i Collier (1987) som visade sig kräva längre tid för att komma ikapp i skolan än elever i grupper med senare startålder. Enligt Collier (ibid.) tycks det för skolframgång mer gynnsamt att börja lära sig ett andraspråk vid 8–11 års ålder än 5–7. En förklaring

till avhandlingens resultat skulle hypotetiskt kunna vara att Före 4, vars resultat ligger nära de enspråkiga elevernas, skulle ha en starkare kompetens på svenska till följd av en längre kontakt med språket, medan Efter 7, i enlighet med interdependenshypotesen, skulle ha hunnit utveckla en stadigare bas på förstaspråket innan de kom i kontakt med svenskan. Grupp 4–7 skulle däremot inte ha någon av fördelarna. Tilläggas kan att GM enligt Halliday (1993a) respektive Derewianka (1995) börjar användas systematiskt i 9–11-årsåldern på förstaspråket. Denna tidpunkt sammanfaller således ungefärligen med den gynnsamma ”mellanåldern” 8–11 år i Colliers undersökning, vilken tycks mest fördelaktig för utvecklingen av skolrelaterad språkförmåga på andraspråket.³⁷

I sammanhanget ska framhållas att elever som kommer till Sverige vid sju års ålder eller senare möter mycket stora utmaningar i skolan. Även om eleverna med sen startålder i avhandlingen tycks hantera en avancerad språklig resurs som GM, är det centralt att också betona deras dubbla uppgift i form av tillägnande av både språk och ämnesstoff. I materialet för avhandlingen framkommer en aspekt av svårigheterna i studien av avvikelser (jfr 8.5), i vilken eleverna i Efter 7 som förväntat har flest avvikelser av alla startåldersgrupper. I flera av dessa elevers texter tydliggörs en stor diskrepans mellan vad eleverna vill kommunicera och vad språket räcker för.

En jämförelse kan göras med Nygård Larssons (2011) undersökning av språk och lärande i ett flerspråkigt biologiklassrum i gymnasieskolan, i vilken bl.a. framkommer vilka särskilda utmaningar de flerspråkiga eleverna möter. Trots en på många sätt gynnsam undervisning för flerspråkiga elevers lärande har de flerspråkiga eleverna i klassen relativt låga betyg i biologi och de skriver huvudsakligen texter för lägre betygssteg, texter som inte förutsätter mer krävande språkliga aktiviteter som t.ex. argumentation. Det förefaller således som om den på flera sätt fördelaktiga biologiundervisningen inte är tillräcklig för att dessa elever ska nå lika långt som de enspråkiga eleverna. Resultaten i Nygård Larsson (2011) och föreliggande avhandling indikerar båda att den skolrelaterade språkutvecklingen spänner över lång tid och är krävande. Därför behövs stöttning tidigt i elevernas skolgång, vilket naturligtvis kräver långsiktighet och framförhållning. Resultaten skulle också kunna indikera att det kan krävas mer tid för att nå en tillräcklig andraspråksnivå för lärande än de fyra till sju år som anges i Hakuta et al. (2000) eller sex till åtta år som anges i Collier (1987), om

³⁷ Trots att Colliers uppgifter gäller ankomstålder, är de jämförbara med uppgifter om startålder i denna undersökning, eftersom den lägsta ankomståldern i Colliers studie är fem år (jfr avsnitt 5.3). I SUF-materialet finns nämligen skillnaderna, med några undantag, mellan angiven ankomst- och startålder huvudsakligen bland dem som är födda i Sverige eller flyttade hit före fem års ålder.

man betänker att många elever både i Nygård Larsson (2011) och i denna avhandling kom till Sverige som mycket unga.

10.5.3 Teoretiska konflikter

Andraspråksforskning i relation till ålder är ofta kognitivt eller psykolingvistiskt orienterad. Förklaringar söks främst i biologiska faktorer som gör att människan kan lära sig språk. Forskning inom SFL gäller i sin tur i allmänhet inte de kognitiva ramarna för språkanvändning. Halliday & Matthiessen (1999) har också ambitionen att presentera ett alternativ till kognitivt orienterad språkvetenskap och förklara kognition utifrån ”språkliga processer” (eng. ”we explain cognition by reference to linguistic processes” (1999:x). Det kan därför framstå som en motsättning att den språkmodell som använts som utgångspunkt för analyserna i avhandlingen och den andraspråksteori som använts för tolkningen av resultaten i förhållande till ålder bygger på olika teoretiska antaganden.³⁸

En anledning till att jag kombinerat dessa teoretiska fält är att den språkvetenskapliga modell som ligger till huvudsaklig grund för avhandlingens analys saknar omfattande empirisk grund för de aspekter av andraspråksutveckling som fokuseras i denna studie. Mig veterligen har det inte genomförts några större SFL-baserade empiriska undersökningar av unga andraspråkstales språkutveckling över tid. Kanske är det inte heller nödvändigtvis en konflikt att förena de två paradigmen på det sätt jag gör i avhandlingen, då det framför allt är åldersgränser som jag hämtat utanför SFL (jfr avsnitt 5.3). Ålder är en viktig faktor också i SFL-baserad forskning och har klar teoretisk relevans för språkmodellen. Dessutom är det Colliers (1987) åldersindelning som spelar störst roll för tolkningen av mina resultat, vilken är en undersökning av interdependenshypotesen. Sådan forskning är som påpekats vanligen vag kring förklaringar till språkutveckling och därför inte uppenbart tillhörig någon teoribildning, men det är uppenbart att kontexten är en central faktor i form av skola och utbildning.

Det är svårt att se att den CALP-relaterade forskning som redovisats ovan (jfr avsnitt 2) inte skulle vara betydelsefull också i SFL-baserade undersökningar av andraspråksutveckling, eftersom den laborerar med faktorer som tillmäts stor betydelse i SFL. Barns möte med skrift och utvecklingen av litteracitet är i Hallidays (1993a) beskrivning av språkutveckling en avgörande förändring, och angående den kan empirisk forskning kring interdependenshypotesen

³⁸ Ålder är dock inte ointressant i sig i SFL utan strukturerar utvecklingsstudier som Derewianka (1995), Halliday (1975) och Painter (1999).

innebära ett värdefullt bidrag. Tilläggas ska också att en stor mängd andraspråksforskning undersöker andraspråksutveckling som deltagande i praktiker (jfr avsnitt 1.2).

Resonemanget aktualiserar också frågan vad det innebär att kunna något. I SFL studeras språkutveckling ofta som interaktion mellan människor, t.ex. Halliday (1975) och Hasan (2009a). Det tycks naturligt att skriftspråksutveckling då bl.a. handlar om att göra det som är gängse eller förväntat i ett visst sammanhang, och att görandet, i den mån det sker och på det sätt som accepteras, i hög grad hänger ihop med förtrogenhet med en situation och kunskap om förväntningar, mål och belöningssystem, dvs. kontextuella faktorer. Onekligen handlar det här om en annan typ av tolkningsram än de biologiska modeller som CPH-relaterad forskning ofta använder. Mycket allmänt tycks denna tolkningsram dock ha viktiga beröringspunkter med Cummins CALP-begrepp. CALP-begreppet hör visserligen också hemma i en kognitiv tolkningsram. Även om Cummins inte är så utförlig i fråga om teoretiska förklaringar, ansluter han sig ofta till en kognitiv modell bl.a. i resonemangen kring ”CUP” (eng. ”common underlying proficiency”), dvs. de CALP-relaterade förmågor som antas gemensamma för första- och andraspråket. Men CALP får ändå sägas vara socialt och kontextuellt betingat och kretsar liksom mycket SFL-baserad forskning också kring erfarenhet av text och undervisning.

En annan gemensam nämnare för de båda modellerna är intresset för undervisningsfrågor, vilket står i fokus i följande avsnitt.

10.6 Undervisning

Avhandlingens resultat aktualiserar flera frågor relaterade till undervisning och bedömning. Vad gäller bedömning, kan det konstateras att SFL och GM bidrar med ett perspektiv på elevers texter som visar att en mer avancerad resurs mycket väl kan användas av andraspråks elever som fortfarande uppvisar avvikelser på en mer basal nivå. Texterna skrivna i Efter 7 antyder, i linje med Cummins (1988) undersökningar av andraspråksskrivande, att generell andraspråkskompetens till dels är av en annan art än den kompetens som förutsätts för skolrelaterat skrivande. Härav följer att det är viktigt att veta vari den enskilda elevens eventuella svårigheter ligger. Om skrivkompetens och allmän andraspråkskompetens är skilda förmågor, främjas de kanske heller inte av samma sorts undervisning.

Resultaten i min undersökning skulle med fördel kunna fördjupas i en undersökning av den process i vilken texterna tillkommer och av de stöttande strukturer som undervisning kan erbjuda. I Sellgren (2011) beskrivs hur elever

utvecklar genremedvetenhet i ett undervisningsförlopp med olika aktiviteter kring en genre. Där framkommer bl.a. vilken central roll smågruppsarbete med gemensam textkonstruktion kan ha som förberedelse inför individuellt skrivande. Sellgrens undersökning är en av flera som visar hur – i detta fall flerspråkiga – elever kommer längre med stöttning och undervisning. Omfattande internationell forskning återger också hur man på olika sätt successivt kan närma sig utpräglat skriftspråkliga texter via olika genrer och uttryckssätt och hur elever kan utveckla kunskap om konsekvenserna av olika val i förhållande till ett mer vardagligt eller akademiskt skrivande (t.ex. Gibbons 2007, Macken-Horarik 2002). Om resultaten i denna avhandling skulle visa sig generellt hållbara, är undervisningsperspektivet särskilt angeläget för att skolan på ett mer systematiskt sätt ska kunna bidra till att utjämna språkliga skillnader mellan en- och flerspråkiga elever såväl som mellan elever som ur andra aspekter har en mer eller mindre privilegierad skolsituation.

10.7 Fortsatt forskning

En vinst med att undersöka texter på det sätt som jag gjort i avhandlingen är omfånget. En begränsning är att undersökningen grundar sig på ett material som tillkommit i en provsituation. Att nationella prov är en specifik typ av text framkommer i t.ex. Nordenfors (2011), där grundskoleelever i sina nationella prov inte utnyttjar resurser för ”röst” på samma komplexa vis som de gör i andra skoltexter. En annan begränsning i min studie är att texterna inte relateras till tillkomstsammanhanget. En uppföljande undersökning skulle kunna gälla flerspråkiga elevers skrivande i en undervisning som explicit fokuserar resurser som realiserar vissa ämnesinnehåll. En sådan undersökning skulle vara intressant för förståelsen av GM och ideationell lexikogrammatik i språkutvecklingen, men också i förhållande till avhandlingens resultat kring startålder. En väsentlig fråga är vad undervisning kring skoltexter kan åstadkomma i relation till faktorer som är framträdande i andraspråksforskning, t.ex. startålder och vistelsetid. Jag tror också att det vore värdefullt med fler undersökningar av GM i små barns språkbruk och i de texter de möter. Små barn producerar GM, både sådana som är vanliga och som de hört och sådana som är helt nybildade. Kanske är GM i språkutvecklingen i hög grad en fråga om att använda GM i förväntade sammanhang.

10.8 SFL:s bidrag

Vad bidrar då studiet av GM med när det gäller kunskapen om elevers och flerspråkiga elevers skrivande? Inom svensk språkvetenskap har t.ex. Hultman & Westman (1977) beskrivit ordklassfördelningen i gymnasieelevers texter och bl.a. funnit att texter med högre betyg tenderar att vara mer nominala. SFL:s bidrag är att sammanföra flera språkliga fenomen under ett begrepp, dvs. inte bara nominalisering utan adjektivisering av processer, nominalisering och verbalisering av logiska betydelser osv., fenomen som alla enhetligt betraktas som inkongruenta relationer mellan strata. Mer generellt visar SFL också hur betydelse skapas med olika lexikogrammatiska resurser i olika sammanhang och hur varierande sätt att uttrycka betydelse förhåller sig till varandra och till kontext. Inkongruenta realiseringar får där rollen att konstruera en specialiserad världsbild i kontrast till en vardaglig, vilket också innebär att kongruens definieras.

Kanske är SFL:s mest centrala bidrag just modelleringen av relationen mellan språk, "världsbild" och "erfarenhetskonstruktion" (Halliday & Matthiessen 1999:1). Därför har jag strävat efter att utöver förekomst av GM analysera vilken funktion GM har i elevernas texter och att utnyttja SFL-ramverket för att analysera relationen mellan språk och verklighetsbeskrivning.

Summary

It is well known that there may exist a discrepancy between quite fluent second language users' mastery of the colloquial aspects of the target language on the one hand, and their ability to understand and produce the academic facets of the language of schooling and higher education on the other (Cummins 1979, Hakuta et al. 2000, Kulbrandstad Iversen 1998, Thomas & Collier 2001). To describe the competencies at issue, Jim Cummins (1979) put forward the distinction between BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) and CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), which refers to colloquial, interpersonal language and academic, context reduced language, respectively. According to the Interdependence Hypothesis, also coined by Cummins (1979), competencies related to CALP are common to the first and second languages and available in both to the language user, whereas this is not the case with BICS. Thus, strong CALP-related competencies in the first language will support the same competencies in the second language.

Even though the BICS/CALP distinction and the Interdependence Hypothesis are often used in second language research on the development of academic language in a second language, both have been criticized for being vague. The present study argues for similarities between these second language concepts and related concepts in Systemic Functional Linguistics (SFL). Furthermore, in SFL, Halliday (1993a) has suggested a "language-based theory of learning", a proposal of how to model the relation between language and learning in linguistic terms. In the thesis, the theory is proposed to be of relevance to second language research on the development of academic facets of language. Another strength of the SFL framework in general is that it shows how language is related to different construals of experience, e.g. how specialized world views such as scientific representations are construed by language.

The present thesis compares the use of *grammatical metaphor* in texts written by mono- and multilingual students in late adolescence. Grammatical metaphor is a term from Systemic Functional Linguistics, which refers to non-typical relations between semantics and lexicogrammar, e.g. nominalizations, in which a noun realizes a process or a quality meaning and not the meaning of a thing, which is the typical meaning of nouns.

Theoretical basis

The study is grounded in two second language research paradigms, in which the issue of age has different implications, due to the type of language competence investigated in each research tradition. According to Cummins (*ibid.*), older learners may have advantages over younger learners with respect to language associated with text and education, as literate older learners can profit from their knowledge about text, reading and writing in the first language when using a second language. Regarding general language competencies, however, younger learners have advantages over older learners in so far as they will reach a more nativelike ultimate attainment in the second language.

The first paradigm used in the thesis is research related to the Interdependence Hypothesis as it is described above. GM is assumed to be a resource related to writing and educational language.

The second research paradigm is research related to the Critical Period Hypothesis (CPH), according to which there is a critical period for the ability to reach nativeness in a second language. Abrahamsson & Hyltenstam (2009) recently found differences even between native speakers and second language speakers with a very early age of onset. Accordingly, Abrahamsson & Hyltenstam suggest that there is no critical period but a linear decline from birth in the ability to learn a second language.

In addition to research on CPH and the Interdependence Hypothesis, the results are related to previous research on texts written in a second language.

Aims, informants and methods

The aim of this thesis is to analyze and compare the writing development of mono- and multilingual students in late adolescence with respect to different aspects of grammatical metaphor (GM), a language trait associated with written, educational language. Grammatical metaphors are *incongruent realizations*

of meaning. In SFL, incongruent grammar is considered to realize uncommon sense representations of the world, whereas congruent grammar realizes commonsense understandings of the world.

The study investigates the extent to which the students use GM, what functions GM has in the texts, whether mono- and multilingual students use GM to the same extent, and whether there are differences between multilingual students with different age of onset of acquisition of Swedish. The amount of GM was compared to the amount of errors and deviations from standard Swedish in texts written by students with varying age of onset, e.g. violation of word order rules or deviating use.

In the thesis, the use of GM is contrasted to the error frequency in the texts. The errors are hypothesized to depend on the time of exposure to the target language and thus to depend on language competence related to CPH. On the other hand, the use of GM is hypothesized to depend on familiarity with texts and writing, and thus to be the kind of competence that is affected by the Interdependence Hypothesis.

The study is longitudinal. The material of the investigation consists of 365 national tests in Swedish/Swedish as a second language. The main part of the texts were written in year 11 (303 texts), and in addition, texts written in year 9 by the same students were collected (62 texts). The students attended eight schools situated in multilingual urban settings.

On the basis of previous research on the Interdependence Hypothesis and CPH related language use in multilinguals, the multilingual students are divided into three groups according to their age of onset: students with an age of onset before 4 years of age, students with an age of onset between 4 and 7 years of age, and students with an age of onset after 7 years of age.

The study discusses different functions of GM. For example, GM may have a condensing function, allowing for meaning to be packed in the nominal phrase, or textual functions, when GMs are used to refer forwards and backwards in the text.

Both quantitative and qualitative methods are used. All texts are investigated for GM. The texts are also tagged and analyzed for nominal ratio, i.e. the amount of nouns, prepositions, pronouns, and participles divided by the amount of verbs, adverbs, and complements.

The types of GMs investigated in the texts are based on the GM typology formulated by Halliday (1998). The GMs discerned are five different types or nominalizations (e.g. nominalizations of processes, nominalizations of causal meaning), process meanings realized as attribute, causal meanings realized as verb, and "shift of process". Shift of process signifies that one type of "process", as these are defined in SFL, is realized by another type of process. Due to difficulties of demarcation, this type of GM is not quantified.

Subcorpora are investigated for different aspects. First, a corpus consisting of the 40 year 11 texts with the highest proportions of GM and the 40 texts with the lowest proportions of GM is used. In this smaller corpus, the types of GM and “expanded GMs” were investigated. Expanded GM is defined as a nominalization with one or more attributes. Second, GM types and expanded GMs are investigated in texts with the highest and the lowest proportions of GM in texts written by year 11 students with different age of onset. Third, the number of errors was investigated in the latter subcorpus. The effects of GM use are also studied in detail in a small subsample of texts.

Results

There is a statistically significant difference in the share of GM between year 9 and year 11 texts. In year 11, there are more texts with high shares of GM and fewer texts with low shares of GM. A statistically significant difference in the amount of GM is also found between texts with different grades. Texts with the grade Passed with distinction are more GM dense than texts with the grades Passed and Failed. Texts with the grade Passed with special distinction also have high GM shares, but the number of such texts is very low.

Age of onset has important effects for the results. Swedish monolingual students on the whole write more GM dense texts than multilingual students. Essential differences are also observed between multilingual students with different age of onset (AO), the middle group (AO 4–7) having significantly fewer GM than students with lower (AO < 4) and higher (AO > 7) age of onset. When studied in greater depth, many of the texts written by students with an age of onset between age 4 and 7 are found to show little evidence of generalization and abstraction.

The error analysis shows a different pattern in relation to age of onset. Here, the differences between the student groups are in accordance with the expected development of general second language competences, i.e. the lower the age of onset, the lower the number of errors. Thus, Swedish monolingual students have the lowest number of errors, and the multilingual students with the lowest age of onset have fewer errors than the other multilingual students etc.

Finally, the amount of GM has a statistically significant relation to the schools the students attended. Students attending schools with more multilingual students write significantly less GM dense texts than students attending schools with fewer multilingual students. One of the schools with the lowest amount of multilingual students stands out with significantly more GM than the other schools.

In a study of a small sample of texts, the GM use is observed to give rise to effects noted in specialized texts written by adults, such as density and abstraction. The potential textual functions are however found only sparsely, the effects of GM use principally being confined to the phrase and the clause.

As mentioned above, subcorpora are investigated for types of GM and the number of “expanded GMs”. Both of these traits are found to correspond to the frequency of GM. Thus, texts with high shares of GM have more GM types and more expanded GMs. As a consequence, there is also a difference between students with different age of onset as regards the number of GM types and expanded GMs. These are more frequent in texts written by monolingual Swedish students and by multilingual students with the lowest and the highest age of onset ($AO < 4$, $AO > 7$) and less frequent in texts written by students with an age of onset between 4 and 7 years.

Finally, a GM called process metaphor is discussed in the last chapter of the thesis, a term designing the phenomenon when a process is realized incongruently by another process type, e.g. “they heard the sound”/“the sound reached their ears”, in which a congruent mental process is replaced by an incongruent material process. Process metaphors are not quantified in the thesis due to difficulties in defining the exact limits of the phenomenon. A model for analysis is suggested, however, inspired by the “trinocular perspective” proposed by Halliday (2002), which considers the congruent as well as the incongruent realization of the process. Process metaphors are argued to be central resources for the construal of experience in the students’ texts. In the chapter, it is also shown that process metaphors are not only involved in the typically abstract and generalizing language of schooling but also contribute to personal, literary representations.

Concluding remarks

The results are put in relation to several theoretical discussions.

First, the results are argued to be in line with Halliday’s language-based theory of learning. Findings supporting this in the thesis are the increase in GM between years 9 and 11 and the higher proportions of GM in texts with higher grades.

Second, the results are considered to support the Interdependence Hypothesis. In an earlier study, Collier (1987) found that older learners have advantages over younger learners concerning CALP up to a certain age, around 11–12 years. Collier also found that a middle group, with an age of arrival between 5 and 7, requires more time than older learners (age of arrival 8–11) to reach

age adequate levels of CALP. The results of the present thesis support these findings. The results are also in accordance with the interpretation of Collier's results put forward by Collier (1987) and Hyltenstam (2010). The higher share of GM in texts written by the group with the lowest age of onset ($AO < 4$) is suggested to depend on their early exposure to Swedish. These students' results resemble those of the Swedish students the most. The higher share of GM in texts written by students with the latest age of onset ($AO > 7$) is in turn suggested to depend on their having a stronger basis in their first language, presumably also concerning aspects related to literacy. The middle group ($AO 4-7$), finally, cannot benefit from any of the advantages of the other two groups.

The Interdependence Hypothesis is also supported by the fact that the students perform differently with regard to GM and to errors. These two traits are supposed to depend on different types of language proficiency.

Third, the results of the middle group ($AO 4-7$) are generally in line with findings in research on second language writing, according to which texts written in a second language are generally characterized by "simplicity" and a less academic style (Hinkel 2003, Silva 1993) in comparison to texts written in a first language. However, the results of the student group with the highest age of onset ($AO > 7$) differ from the general picture with a higher proportion of GM. The results tentatively indicate that a second language does not develop only from simple structures to more complex structures, as the latter students do display a high – sometimes very high – share of errors, but still make use of a sophisticated language resource related to the language of schooling and specialization.

Fourth, the significant relation found between GM use and the school the students attended is argued to be in line with a general segregation observed between schools on a national level, e.g. by the Swedish National Agency for Education (Skolverket [National Agency for Education] 2009).

In conclusion, it is argued that there are gains to be made by combining SFL and second language research. SFL contributes with a holistic theory on language variation as well as on the relation between language development and learning. This is valuable for the field of second language writing and for research on CALP-related language development in a second language. The gains are reciprocal, as there are few studies on second language development based on SFL. The study thus fills an important gap in SFL research, as the GM use of neither the particular age group nor of multilingual students have been investigated before.

Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niclas 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Niclas & Kenneth Hyltenstam 2004. Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), s. 221–258.
- Abrahamsson, Niclas & Kenneth Hyltenstam 2009. Age of Onset and Native-likeness in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny. *Language Learning* 59:2, s. 249–306.
- Achugar, Mariana & M. Cecilia Colombi 2008. Systemic Functional Linguistic explorations into the longitudinal case studies of advanced language learners. In: Ortega, Lourdes & Heidi Byrnes (eds), *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*. New York/London: Routledge.
- Almgren, Hans, Börje Bergström & Arne Löwgren 2004. *Alla tiders historia*. Malmö: Gleerup.
- Andersson, Helena 2002. *Svenska som första- och andraspråk. En jämförande studie av texter från skolår 9*. (FUMS Rapport nr 208.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Axelsson, Monica 2004. Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), s. 503–537.
- Axelsson, Monica & Britt Jakobson 2010. Yngre andraspråkselevs meningskapande i naturvetenskap genom tre analysverktyg. *Nordand. Nordisk tidskrift för andraspråksforskning* 5:2, s. 9–33.
- Axelsson, Monica & Ulrika Magnusson (kommande). Flerspråkighet och kunskapsutveckling. I: Axelsson, Monica, Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Flerspråkighet – en kunskapsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie.) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bailey, Alison L. 2007. *The Language Demands of School. Putting Academic English to the Test*. New Haven/London: Yale University Press.

- Bergh-Nestlog, Eva 2009. *Perspektiv i elevtexter. Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö: Institutionen för humaniora, Växjö universitet.
- Bialystok, Ellen 2004. The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. In: Bhatia, Tej K. & William C. Ritchie (eds), *The Handbook of Bilingualism*. (Blackwell Handbooks in Linguistics.) Malden MA: Blackwell, s. 577–601.
- Biber, Douglas 1988. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, Douglas 1992. On the complexity of discourse complexity. A multi-dimensional analysis. *Discourse Processes* 15:2, s. 133–163.
- Biber, Douglas, Susan Conrad & Vivana Cortes 2004. *If you look at...: Lexical Bundles in University Teaching and Textbooks*. *Applied Linguistics* 25:3, s. 371–405.
- Bjar, Louise 2006 (red.), *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Byrnes, Heidi 2009. Emergent L2 German writing ability in a curricular context: A longitudinal study of grammatical metaphor. *Linguistics and Education* 20:1, s. 50–66.
- Cameron, Lynne & Sharon Besset 2004. *Writing in English as an Additional Language at Key Stage 2*. (Research Report RR586.) Leeds: Department for Education and Skills, University of Leeds.
- Campbell, Cherry 1987. *Writing with others' words: The use of information from a background reading text in academic compositions*. Los Angeles: California University.
- Cho, Yeonsuk 2003. Assessing writing: Are we bound by only one method? *Assessing Writing* 8:1, s. 165–191.
- Christie, Frances 2002. The Development of Abstraction in Adolescence in Subject English. In: Schleppegrell, Mary J. & Cecilia Colombi (eds), s. 45–66.
- Christie, Frances & Beverly Derewianka 2008. *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Coffin, Caroline 2000. History as Discourse: Construals of Time, Cause and Appraisal. (Ph.D. dissertation.) Sydney: School of English, University of New South Wales.
- Coffin, Caroline 2004. Learning to Write History: The Role of Causality. *Written Communication* 21:3, s. 261–289.
- Collier, Virginia P. 1987. Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly* 21:4, s. 617–641.

- Colombi, Cecilia 2002. Academic Language Development in Latino Students' Writing in Spanish. In: Schleppegrell, Mary J. & Cecilia Colombi (eds), s. 67–86.
- Colombi, Cecilia 2006. Grammatical metaphor: Academic language development in Latino students in Spanish. In: Byrnes, Heidi (ed.), *Advanced Language Learning. The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, s. 147–163.
- Cope, Bill & Mary Kalantzis 1993. *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. (Critical Perspectives on Literacy and Education.) Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cumming, Alister H. 1988. Writing Expertise and Second Language Proficiency in ESL Writing Performance. (Ph.D. dissertation.) Toronto: University of Toronto.
- Cummins, Jim 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, s. 198–205.
- Cummins, Jim 1981a. Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment. *Applied Linguistics* 11:2, s. 132–149.
- Cummins, Jim 1981b. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: *Schooling and language of minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: California State Dept. of Education, Sacramento. Office of Bilingual Bicultural Education. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, s. 16–62.
- Cummins, Jim 1984. Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: Rivera, Charlene (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 2–19.
- Cummins, Jim 1991. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, Ellen (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 70–89.
- Cummins, Jim 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim, Merrill Swain, Kazuko Nakajima, Jean Handscombe, Diana Green & Chau Tran 1984. Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students. In: Rivera Charlene (ed.), *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 60–81.
- Cummins, Jim & Chris Davison 2007 (eds). *International Handbook of English Language Teaching*. Boston, MA: Springer Science & Business Media, LLC.

- Cummins, Jim & Evelyn Man Yee-Fun 2007. Academic Language: What Is It and How Do We Acquire It? In: Cummins & Davison (eds), s. 797–810.
- Davidson, G. Rosalind, Susan B. Kline & Catherine E. Snow 1986. Definitions and Definite Noun Phrases: Indicators of Children's Decontextualized Language Skills. *Journal of Research in Childhood Education* 1:1, s. 37–48.
- Derewianka, Beverly 1995. Language Development in the Transition from Childhood to Adolescence: The Role of Grammatical Metaphor. (Ph.D. dissertation.) Sydney: Department of English and Linguistics, Macquarie University.
- Derewianka, Beverly 2003. Grammatical metaphor in the transition to adolescence. In: Simon-Vandenberg et al. (eds), s. 185–219.
- Drury, Helen 1990. The use of systemic linguistics to describe student summaries at university level. In: Ventola, Eija (ed.), *Functional and Systemic Linguistics. Approaches and Uses*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, s. 431–456.
- Edling, Agnes 2006. *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. (Studia Linguistica Upsaliensia 2.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala Universitet.
- Eggs, Suzanne, Peter Wignell & Jim R. Martin 1993. The discourse of history: Distancing the recoverable past. In: Ghadessy, Mohsen (ed.), *Register Analysis. Theory and Practice*. London/New York: Pinter Publishers, s. 75–109.
- Ek, Ralf. Fastighetsrätt i Tyskland. http://www.swedishtrade.se/PageFiles/137985/21.Fastighetsrätt_i_Tyskland.pdf.
- Ekberg, Lena 1999. Användningen av komplexa predikat hos invandrarbarn i Rosengård. I: Andersson, Lars-Gunnar, Aina Lundqvist, Kerstin Norén & Lena Rogström (red.), *Svenskans beskrivning* 23. Lund: Lund University Press, s. 86–95.
- Ekberg, Lena 2004. Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg 2004 (red.), s. 259–276.
- Eklund Heinonen, Maria 2009. *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 78.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Folkeryd Wiksten, Jenny 2006. *Writing with an attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. (Studia Linguistica Upsaliensia 5.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Francis, Norbert 2000. The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Náhuatl. *Applied Linguistics* 21:2, s. 170–204.

- Fraurud, Kari & Sally Boyd 2006. The native/non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in Swedish multilingual urban contexts. In: Hinskens, Frans (ed.), *Language Variation – European Perspectives. Selected papers from the Third International Conference on Language Variation in Europe*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 53–69.
- Ganuza, Natalia 2008. *Syntactic variation in the Swedish of Adolescents in Multilingual Urban Settings*. (Dissertations in bilingualism 15.) Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Gee, James. P. 1999. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge.
- af Geijerstam, Åsa 2006. *Att skriva i naturorienterande ämnen*. (Studia Linguistica Upsaliensia 3.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Genesee, Fred, Esther Geva, Cheryl Dressler & Michael L. Kamil 2008. Cross-Linguistic Relationships in Second-Language Learners. In: August, Diane & Timothy Shanahan (eds), *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners. Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. New York/Abingdon: Routledge, s. 61–93.
- Gibbons, Pauline 2007. Mediating Academic Language Learning through Classroom Discourse. In: Cummins, Jim & Chris Davison (eds), s. 701–718.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1982. *Lagtexters begriplighet. En språkfunktionell studie av medbestämmandelagen*. Stockholm: Liber Förlag.
- Hakuta, Kenji, Yuko Goto Butler & Daria Witt 2000. *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* The University of California Linguistic Minority Research Institute. www.stanford.edu/~hakuta/. Hämtat augusti 2011.
- Halliday, M.A.K. 1975. *Learning how to Mean. Explorations in the Development of Language*. Edward Arnold: London.
- Halliday, M.A.K. 1990. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. 1991. Corpus studies and probabilistic grammar. In: Aijmer, Karin, Bengt Altenberg & Jan Svartvik (eds), *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik*. London: Longman, s. 30–43.
- Halliday, M.A.K. 1993a. Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education* 5, s. 93–116.

- Halliday, M.A.K. 1993b. Quantitative Studies and Probabilities in Grammar. In: Hoey, Michael (ed.), *Data, Description, Discourse. Papers on the English Language in honour of John McHardy Sinclair*. London: Harper Collins, s. 1–25.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1998. Things and Relations. Regrammaticising Experience as Technical Knowledge. In: Martin, J.R. & R. Veel, *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. New York: Routledge, s. 185–235.
- Halliday, M.A.K. 1999. Grammar and the construction of educational knowledge. In: Berry, Roger, Barry Asker & Ken Hyland, *Language Analysis, Description and Pedagogy*. (Conference Working Papers.) Hong Kong: Language Center, The Hong Kong University of Science and Technology, s. 70–88.
- Halliday, M.A.K. 2002a. [1987]. Spoken and written modes of meaning. In: Webster, Jonathan J. 2002 (ed.), s. 323–351.
- Halliday, M.A.K. 2002b [1994]. “So you say ‘pass’... Thank you three muchly”. In: Webster, Jonathan J. (ed.), *Linguistic Studies of Text and Discourse*. (The collected works of M.A.K. Halliday 2.) London: Continuum, s. 228–254.
- Halliday, M.A.K. 2002c. On grammar and grammatics. In: Webster, Jonathan J. 2002 (ed.), s. 384–418.
- Halliday, M.A.K. 2004 [1999]. The grammatical construction of scientific knowledge: the framing of the English clause. In: Webster, Jonathan J. (ed.), *The Language of Science*. (The collected works of M.A.K. Halliday 5.) London: Continuum, s. 102–134.
- Halliday, M.A.K. & Ruqaiya Hasan 1990. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & Jim R. Martin 1993. *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. (Critical perspectives on literacy and education.) London: Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. & Christian M.I.M. Matthiessen 1999. *Construing Experience Through Meaning. A Language-based Approach to Cognition*. London/New York: Continuum.
- Halliday, M.A.K. & Christian M.I.M. Matthiessen 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London/New York: Arnold.
- Hasan, Ruqaiya 2009a. The ontogenesis of decontextualised language: some achievements of classification and framing. In: Webster, Jonathan J. 2009 (ed.), s. 403–432.

- Hasan, Ruqaiya 2009b. Social factors in semantic variation. In: Webster, Jonathan J. 2009 (ed.), s. 380–402.
- Hasan, Ruqaiya & Camel Cloran 2009. A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. In: Webster, Jonathan J. 2009 (ed.), s. 75–118.
- Heath, Shirley B. 1983. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedman, Christina 2009. *Dyslexi på två språk: En multipel fallstudie av spansksvensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. (Dissertations in bilingualism 19.) Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Hertzberg, Frøydis 2006. Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte. I: Bjar, Louise (red.), s. 295–317.
- Hestbæk Andersen, Thomas 2005. Grammatical metaphor. An idea in need of a theoretical frame. In: Berge, Kjell Lars & Eva Maagerø (eds), *Semiotics from the North. Nordic Approaches to Systemic Functional Linguistics*. Oslo: Novus Press, s. 11–21.
- Hestbæk Andersen, Thomas, Uwe Helm Petersen & Flemming Smedegaard 2001. *Sproget som ressource. Dansk systemisk funktionel lingvistik i teori og praksis*. (Odense University studies in linguistics 13.) Odense: Odense universitetsforlag.
- Hill, Margreth 1996. *Invandrarbarns möjligheter: om hemspråksundervisning och språkutveckling*. (Rapport, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet 1996:05.) Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Hinkel, Eli 2003. Simplicity Without Elegance: Features of Sentences in L1 and L2 Academic Texts. *TESOL Quarterly* 37:2, s. 275–301.
- Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hultman, Tor G. & Margareta Westman 1977. *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber läromedel.
- Hyltenstam, Kenneth 1988. Att tala svenska som en infödd – eller nästan. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms Universitet, s. 138–156.
- Hyltenstam, Kenneth 1992. Non-native features of near-native speakers. On the ultimate attainment of childhood L2 learners. In: Harris, Richard J. (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. (Advances in Psychology 83.) Amsterdam: North Holland, s. 351–368.

- Hyltenstam, Kenneth 2010. Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga. I: Ericson, Britta (red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter. Fjärde upplagan*. Lund: Studentlitteratur, s. 305–340.
- Hyltenstam, Kenneth & Christopher Stroud 1987. Svenskan hos tvåspråkiga gymnasieelever. (Opublicerad rapport.)
- Hyltenstam, Kenneth & Niclas Abrahamsson 2000. Who can become native-like in a second language? All, some, or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition. *Studia Linguistica* 54:2, s. 150–166.
- Hyltenstam, Kenneth & Niclas Abrahamsson 2005. Maturational Constraints in SLA. In: Doughty, Catherine J. & Michael H. Long (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*. (Blackwell Handbooks in Linguistics.) Oxford: Blackwell, s. 539–588.
- Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) 2004. *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnsson, Mattias 2004. *Kontrasternas rum – ett relationistiskt perspektiv på valfrihet, segregation och indoktrinerande inverkan i Sveriges grundskola*. (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.) Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Karlsson, Anna-Malin 1998. Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: Håkansson, Gisela (red.), *Svenskans beskrivning* 22. Lund: Lund University Press, s. 172–186.
- Karlsson, Anna-Malin 2005. Var finns betydelsen – i semantiken, i grammatiken eller i kontexten? Reflexioner kring den systemisk-funktionella grammatikens begrepp grammatisk metafor. *Folkmålsstudier* 44, s. 89–104.
- Karlsson, Anna-Malin 2010. Grammatiska metaforer – språkets sätt att hjälpa oss att utveckla kunskap. I: Olofsson, Mikael (red.), s. 143–154.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 1998. *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av laerebokstekster på norsk*. (Acta humaniora Oslo 30.) Oslo: Scandinavian University Press.
- Kulbrandstad Iversen, Lise 2003. *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lakoff, George & Mark Johnson 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lassus, Jannika 2010. *Betydelser i barnfamiljebroschyrer. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Helsingfors: Finska, finsk-ugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet.

- Lindberg, Inger 1995. Referential choice in Swedish narrative discourse. Referential strategies in the narratives of Finnish-Swedish bilingual students. In: Lindberg, Inger 1995. *Second Language Discourse in and out of Classrooms. Studies of Learner Discourse in the Acquisition of Swedish as a Second Language in Educational Contexts*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Lindberg, Inger 2006. Med andra ord i bagaget. I: Bjar, Louise (red.), s. 57–91.
- Lindberg, Inger 2007. Forskning om läromedelspråk och ordförrådsutveckling. I: Lindberg, Inger & Sofie Johansson Kokkinakis (red.), *OrdiL: en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. (ROSA. Rapporter om svenska som andraspråk 8.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet, s. 13–60.
- Lindberg, Inger 2009. Contextualizing school-related, academic language – theoretical and empirical approaches. I: Juvonen, Päivi (red.), *Språk och lärande. Language and learning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm 7–8 november 2008*. (ASLA:s skriftserie 22.) Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, s. 27–42.
- Lindberg, Inger, Sally Boyd, Lena Ekberg, Kari Fraurud & Roger Källström 2001. Språk och språkbruk bland ungdomar i flerspråkiga storstadsmiljöer. Projektansökan till Riksbankens Jubileumsfond, juni 2001.
- Loman, Bengt 1964. Verbalsubstantiv på *-ning* och *-ande* i nusvenskt riksspråk. I: Johannisson, Ture (red.), *Nutidssvenska. Uppsatser i grammatik*. Borgå: Almqvist & Wiksell, s. 151–183.
- Maagerø, Eva 2002. Developing Grammatical Metaphor in Secondary School. In: Maagerø, Eva & Birte Simonsen (eds), *Learning Genres. Learning Through Genres*. HoyskoleForlaget: Agder, s. 93–104.
- Macken-Horarik, Mary 2002. "Something to Shoot For": A Systemic Functional Approach to Teaching Genre in Secondary School Science. In: Johns, Ann M. (ed.), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, s. 17–42.
- Magnusson, Ulrika 2009. Systemisk-funktionell lingvistik och andraspråksforskning – skriftspråksutveckling i två forskningstraditioner. *Nordand. Nordisk tidskrift för andraspråksforskning* 4:1, s. 67–94.
- Magnusson, Ulrika 2010. Om definitionen av grammatisk metafor. I: *Svenskans beskrivning 30. Förhandlingar vid trettionde sammankomsten för svenskans beskrivning. Stockholm den 10 och 11 oktober 2008*. I: Falk, Cecilia, Andreas Nord och Rune Palm (red.). Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet, s. 220–228.
- Martin, Jim R. 1992. *English Text: System and Structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.

- Martin, Jim R. 1993. Technicality and Abstraction: Language for the Creation of Specialized Texts. In: Halliday, M.A.K. & Jim R. Martin 1993, s. 203–220.
- Martin, Jim R. 1997. Analysing genre: functional parameters. In: Christie, Frances & Jim R. Martin (eds), *Genres and institutions. Social processes in the workplace and school*. London: Pinter, s. 3–39.
- Martin, Jim R. 2009. Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20:1, s. 10–21.
- Martin, J.R. & David Rose 2005. Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Assymetries. In: Webster, Jonathan J., Christian Matthiessen & Ruqaiya Hasan (eds), *Continuing Discourse on Language*. London: Continuum, s. 251–280.
- Nilsson, Erik, Hans Olofsson & Rolf Uppström 2003. *Gleerups historia*. Malmö: Gleerup.
- Nordenfors, Mikael 2011. *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 16.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Nordman, Marianne 1992. *Svenskt fackspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordrum, Lene 2007. *English Lexical Nominalizations in a Norwegian-Swedish Contrastive Perspective*. Göteborg: English Department, Göteborgs universitet.
- Nygård Larsson, Pia 2011. *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. (Malmö Studies in Educational Sciences 62.) Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Nyström, Catharina 2000. *Gymnasisters skrivande*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Olofsson, Mikael 2010 (red.). *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, Nationellt centrum för svenska som andraspråk.
- Otterup, Tore 2005. "Jag känner mig begåvad bara": om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Painter, Clare 1999. *Learning through Language in Early Childhood*. London/Washington DC: Cassell.
- Painter, Clare 2003. Metaphor in early language development. In: Simon-Vandenbergen et al. (eds), s. 151–167.

- Philipsson, Anders 2007. *Interrogative clauses and verb morphology in L2 Swedish: theoretical interpretations of grammatical development and effects of different elicitation techniques*. (Dissertations in bilingualism.) Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Pienemann, Manfred & Gisela Håkansson 1999. A unified approach towards the development of Swedish as L2: a processability account. *Studies in Second Language Acquisition*, 21:3, s. 383–420.
- Prentice, Julia & Emma Sköldberg 2010. Klättra på väggarna eller bara vara ett med soffan. Om figurativa ordförbindelser bland ungdomar i flerspråkiga skolmiljöer. *Språk och stil* 20, s. 5–35.
- Ravelli, Louise J. 1988. Grammatical metaphor: an initial analysis. In: Steiner, E.H & R. Veltman (eds), *Pragmatics, Discourse and Text. Some Systemically inspired Approaches*. (Open linguistics series.) London: Pinter, s. 133–147.
- Ravelli, Louise J. 2003. Renewal of connection: Integrating theory and practice in an understanding of grammatical metaphor. In: Simon-Vandenberg et al. (eds), s. 37–64.
- Reynolds, Dudley W. 2002. Learning to make things happen in different ways: Causality in the writing of middle-grade English language learners. *Journal of Second Language Writing* 11:4, s. 311–328.
- Reynolds, Dudley W. 2005. Linguistic correlates of second language literacy development: Evidence from middle-grade learner essays. *Journal of Second Language Writing* 14:1, s. 19–45.
- SAG = Teleman, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson 1999. *Svenska akademiens grammatik* 1–4. Stockholm: Svenska Akademien.
- Scarcella, Robin 2003. *Academic English: A Conceptual Framework*. Santa Barbara: Linguistic Minority Research Institute, California University.
- Schleppegrell, Mary J. 2002. Challenges of the Science Register for ESL Students: Errors and Meaning-Making. In: Schleppegrell Mary J. & Cecilia Colombi (eds), s. 119–142.
- Schleppegrell, Mary J. 2004a. *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, Mary, J. 2004b. Technical writing in a second language: the role of grammatical metaphor. In: Ravelli, Louise, J. & Robert A. Ellis (eds), *Analyzing Academic Writing. Contextualized Frameworks*. London/New York: Continuum, s. 174–189.
- Schleppegrell, Mary J. & Cecilia M. Colombi 2002 (eds). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages. Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, Mary J. & Zhihui Fang 2008. *Reading in Secondary Content Areas. A Language-Based Pedagogy*. (Michigan Teacher Training.) Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- Sellgren, Mariana 2011. *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO.* (Licentiatuppsats i tvåspråkighetsforskning.) Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Siljan, Henriette 2011. *Metaforisering, nominalisering och normering. En teoretisk studie av grammatisk metafor og to empiriske undersøkelser av språktrekket i lærebokstekster.* Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Silva, Tony 1993. Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. *TESOL Quarterly* 27:4, s. 657–677.
- Simon-Vandenberg, Anne-Marie, Miriam Taverniers & Louise Ravelli 2003 (eds), *Grammatical Metaphor. Views from Systemic Functional Linguistics.* (Current issues in linguistic theory 236.) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Skolverket 2005. *Elever med utländsk bakgrund. En sammanfattande bild.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2009. *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? En kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2010. *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap.* (Rapport 352 2010.) Stockholm: Skolverket.
- Snow, Catherine E. 2010. Academic Language and the Challenge of Reading for Learning about Science. *Science* 23:328 (no 5977), s. 450–452.
- Snow, Catherine E., Herlinda Cancino, Jeanne de Temple & Sara Schley 1991. Giving formal definitions: a linguistic or metalinguistic skill? In: Bialystok, Ellen (ed.), *Language processing in bilingual children.* Cambridge: Cambridge University Press, s. 90–112.
- Stroud, Christopher 1988. Literacy in a Second Language: A Study of Text Construction in Near-Native Speakers of Swedish. In: Holmen, Anne, Elisabeth Hansen, Jørgen Gimbel & Normann Jørgensen (eds), *Bilingualism and the Individual. Copenhagen Studies in Bilingualism, Vol. 4.* Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters LTD, s. 235–251.
- Svensson, Gudrun 2009. *Diskurspartiklar hos ungdomar i mångspråkiga miljöer i Malmö.* (Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 67.) Lund: Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet.
- Taguma, Miho, Moonhee Kim, Satya Brink & Janna Telteman 2010. *OECD reviews of migrant education. Sweden.* OECD.
- Taverniers, Miriam 2006. Grammatical metaphor and lexical metaphor: Different perspectives on semantic variation. *Neophilologus* 90:2, s. 321–332.

- Teich, Elke 2003. *Cross-Linguistic Variation in System and Text. A Methodology for the Investigation of Translations and Comparable Texts*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Teleman, Ulf 1979. *Språkrätt: om skolans språknormer och samhällets*. Lund: Liber läromedel.
- Thomas, Wayne P. & Virginia P. Collier 2001. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Executive Summary*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE). www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html
- Tingsell, Sofia 2007. *Reflexivt och personligt pronomen. Anaforsisk syftning hos ungdomar i flerspråkiga storstadsmiljöer*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 8.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- UNESCO 2006. *Education for All. Literacy for Life*. (EFA Global Monitoring Reports 4.) Paris: UNESCO Publishing.
- Verhoeven, Ludo T. 1994. Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *Language Learning* 44:3, s. 381–415.
- Viberg, Åke 1993. Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, Eva (red.), *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2. Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Utbildningsradion, Natur och kultur, s. 13–83.
- Wang, Wenyu & Quifang Wen 2002. L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing* 11:3, s. 225–246.
- Webster, Jonathan J. 2002 (ed.). *On Grammar*. (The collected works of M.A.K. Halliday 1.) London: Continuum.
- Webster, Jonathan J. 2009 (ed.). *Collected Works of Ruqaiya Hasan. Semantic Variation. Meaning in Society and in Sociolinguistics*. London/Oakville: Equinox.
- Wells, Gordon 1994. The Complementary Contributions of Halliday and Vygotsky to a 'Language-Based Theory of Learning'. *Linguistics and Education* 6:1, s. 41–90.
- Woodall, Billy R. 2002. Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing* 11:1, s. 7–28.
- Vygotskij, Lev S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yongsheng, Zhu 2008. Nominalization, Verbalization and Grammatical Metaphor. In: Webster, Jonathan J. (ed.), *Meaning in Context. Strategies for Implementing Intelligent Applications of Language Studies*. London/New York: Continuum, s. 296–308.

Bilaga 1. Korstabeller

För korstabeller med den totala andelen grammatisk metafor i texterna har använts en indelning av texterna i sju spann om 52 respektive 53 texter vardera av det totala antalet år 9- och Svenska B-prov i det samlade materialet:

0–9,55 GM³⁹ (52 prov)

9,60–16,61 GM (53 prov)

16,62–21,02 GM (52 prov)

21,10–26,70 GM (52 prov)

26,80–33,74 GM (52 prov)

33,76–42,80 GM (52 prov)

42,90 < (52 prov)

³⁹ Definitionen av andelen grammatisk metafor i en text består i att antalet grammatiska metaforer dividerats med antalet ord och att kvoten multiplicerats med 1 000.

KORSTABELL 1. *Total andel grammatisk metafor i förhållande till ålder i procent (absoluta tal inom parentes)*

Andel GM	År 9	Svenska B	Totalt
0,00–9,55	30,6 % (19)	10,9 % (33)	14,2 % (52)
9,60–16,61	25,8 % (16)	12,2 % (37)	14,5 % (53)
16,62–21,02	17,7 % (11)	13,5 % (41)	14,2 % (52)
21,10–26,70	14,5 % (9)	14,2 % (43)	14,2 % (52)
26,80–33,74	8,1 % (5)	15,5 % (47)	14,2 % (52)
33,76–42,80	1,6 % (1)	16,8 % (51)	14,2 % (52)
42,90 <	1,6 % (1)	16,8 % (51)	14,2 % (52)
Totalt	100 % (62)	100 % (303)	100 % (365)

Pearson Chi-två: 0,000

KORSTABELL 2. *Totala andel grammatisk metafor i förhållande till betyg i Svenska B*

Andel GM	IG	G	VG	MVG	Saknas	Totalt
0–9,55	32,0 % (8)	14,6 % (12)	7,8 % (5)	0	6,6 % (8)	10,9 % (33)
9,60–16,61	12,0 % (3)	15,9 % (13)	9,4 % (6)	0	12,2 % (15)	12,2 % (37)
16,62–21,02	16,0 % (4)	19,5 % (16)	9,4 % (6)	11,1 % (1)	11,4 % (14)	13,5 % (41)
21,10–26,70	0	12,2 % (10)	14,1 % (9)	44,4 % (4)	16,3 % (20)	14,2 % (43)
26,80–33,74	20,0 % (5)	22,0 % (18)	14,1 % (9)	0	12,2 % (15)	15,5 % (47)
33,76–42,80	12,0 % (3)	9,8 % (8)	18,8 % (12)	22,2 % (2)	21,1 % (26)	16,8 % (51)
42,90 <	8,0 % (2)	6,1 % (5)	26,6 % (17)	22,2 % (2)	20,3 % (25)	16,8 % (51)
Totalt	100,0 % (25)	100,0 % (82)	100,0 % (64)	100,0 % (9)	100,0 % (123)	100,0 % (303)

Pearson Chi-två 0,001

KORSTABELL 3. *Total andel grammatisk metafor i förhållande till startålder i Svenska B*

Andel GM	Före 4	Grupp 4–7	Efter 7	Svensk/ svensk	Uppgift saknas	Totalt
0–9,55	9,8 % (8)	28,9 % (13)	7,4 % (2)	7,0 % (8)	5,7 % (2)	10,9 % (33)
9,60–16,61	9,8 % (8)	22,2 % (10)	7,4 % (2)	12,3 % (14)	8,6 % (3)	12,2 % (37)
16,62–21,02	17,1 (14)	13,3 % (6)	14,8 % (4)	7,0 % (8)	25,7 % (9)	13,5 % (41)
21,10–26,70	12,2 (10)	11,1 % (5)	18,5 % (5)	13,2 % (15)	22,9 % (8)	14,2 % (43)
26,80–33,74	14,6 % (12)	8,9 % (4)	18,5 % (5)	17,5 % (20)	17,1 % (6)	15,5 % (47)
33,76–42,80	17,1 % (14)	13,3 % (6)	3,7 % (1)	23,7 % (27)	8,6 % (3)	16,8 % (51)
42,90 <	19,5 % (16)	2,2 % (1)	29,6 % (8)	19,3 % (22)	11,4 % (4)	16,8 % (51)
Totalt	100 % (82)	100 % (45)	100 % (27)	100 % (114)	100 % (35)	100 % (303)

Pearson Chi-två 0,001

KORSTABELL 4. *Total andel grammatisk metafor i förhållande till skola i Svenska B*

Andel GM	Bullerbyn	Cypress	Dahlia	Ek	Körsbär	Sokrates	Platon	Lönneberga	Totalt
0–9,55	22,4 % (11)	3,7 % (1)	3,7 % (1)	22,2 % (6)	11,1 % (3)	3,8 % (2)	21,6 % (8)	1,8 % (1)	10,9 % (33)
9,60–16,61	10,2 % (5)	14,8 % (4)	25,9 % (7)	22,2 % (6)	7,4 % (2)	9,6 % (5)	16,2 % (6)	3,5 % (2)	12,2 % (37)
16,62–21,02	12,2 % (6)	11,1 % (3)	11,1 % (3)	25,9 % (7)	25,9 % (7)	7,7 % (4)	16,2 % (6)	8,8 % (5)	13,5 % (41)
21,10–26,70	14,3 % (7)	18,5 % (5)	11,1 % (3)	14,8 % (4)	14,8 % (4)	17,3 % (9)	8,1 % (3)	14,0 % (8)	14,2 % (43)
26,80–33,74	16,3 % (8)	14,8 % (4)	18,5 % (5)	7,4 % (2)	18,5 % (5)	17,3 % (9)	21,6 % (8)	10,5 % (6)	15,5 % (47)
33,76–42,80	20,4 % (10)	11,1 % (3)	11,1 % (3)	0	3,7 % (1)	26,9 % (14)	8,1 % (3)	29,8 % (17)	16,8 % (51)
42,90 <	4,1 % (2)	25,9 % (7)	18,5 % (5)	7,4 % (2)	18,5 % (5)	17,3 % (9)	8,1 % (3)	31,6 % (18)	16,8 % (51)
Totalt	100 % (49)	100 % (27)	100 % (27)	100 % (27)	100 % (27)	100 % (52)	100 % (37)	100 % (57)	100 % (303)

Pearson Chi-två 0,000

KORSTABELL 5. *Nominalisering av egenskap (GM1) i förhållande till ålder*

Andel GM1	År 9	Svenska B	Totalt
0	54,8 % (34)	37,6 % (114)	40,5 % (148)
0,50–2,337	19,4 % (12)	13,9 % (42)	14,8 % (54)
2,34–3,90	11,3 % (7)	15,5 % (47)	14,8 % (54)
3,91–6,85	12,9 % (8)	15,2 % (46)	14,8 % (54)
> 6,86	1,6 % (1)	17,8 % (54)	15,1 % (55)
Totalt	100,0 % (62)	100,0 % (303)	100,0 % (365)

Pearson Chi-två 0,006

KORSTABELL 6. *Nominalisering av processtyp (GM2i) i förhållande till ålder*

Andel GM2i	År 9	Svenska B	Totalt
0–6,27	25,8 % (16)	11,9 % (36)	14,2 % (52)
6,28–9,53	21,0 % (13)	12,9 % (39)	14,2 % (52)
9,54–13,22	19,4 % (12)	13,2 % (40)	14,2 % (52)
13,23–16,23	11,3 % (7)	14,9 % (45)	14,2 % (52)
16,24–22,05	12,9 % (8)	14,5 % (44)	14,2 % (52)
22,06–28,49	6,5 % (4)	15,8 % (48)	14,2 % (52)
> 28,5	3,2 % (2)	16,8 % (51)	14,5 % (53)
Totalt	100,0 % (62)	100,0 % (303)	100,0 % (365)

Pearson Chi-två 0,002

KORSTABELL 7. *Process som adjektiv (GM5) i förhållande till ålder*

Andel GM2i	År 9	Svenska B	Totalt
0,0	62,9 % (39)	46,9 % (142)	49,6 % (181)
0,5–1,977	14,5 % (9)	12,2 % (37)	12,6 % (46)
1,978–3,03	9,7 % (6)	13,2 % (40)	12,6 % (46)
3,05–5,37	9,7 % (6)	13,2 % (40)	12,6 % (46)
> 5,371	3,2 % (2)	14,5 % (44)	12,6 % (46)
Totalt	100,0 % (62)	100,0 % (303)	100,0 % (365)

Pearson Chi-två 0,05

