



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

En bro över skrivglappet?

En interventionsstudie om integrerad grammatikundervisnings effekter på gymnasieelevers argumenterande texter och metaspråkliga förmåga

Magdalena Mikmar
Ämneslärarprogrammet med
inriktning mot gymnasieskolan



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2021
Handledare: Maia Andréasson
Examinator: Per Holmberg

Nyckelord: grammatikdidaktik, grammatik, argumenterande text, skrivutveckling, skrivförmåga, metaspråk
English Title: A bridge over the writing gap? An intervention study investigating integrated grammar teaching and its effects on high school students argumentative texts and metalinguistic understanding.

Abstrakt

Debatten om ungas sjunkande skrivförmåga lyftes åter när Sveriges Utbildningsradio släppte dokumentären *Skrivglappet* (2020). Flera anledningar till den bristande skrivförmågan diskuteras i dokumentären men grammatikundervisningen, som många gånger motiveras med att främja skrivutveckling, lämnas obenämnad. I svensk gymnasieskola bedrivs traditionell grammatikundervisning bestående av föreläsningar med tillhörande övningar och har i tidigare forskning inte uppvisat effekt på elevers skrivutveckling (Hertzberg 1990; Andrews et.al. 2004; Nilsson 1997). Man har dock sett i internationell forskning att integrerad grammatikundervisning visat goda effekter på såväl elevers skrivförmåga som metaspråkliga förståelse (Myhill et.al. 2017; Fearn & Farnan 2007; Jones & Chen 2016).

I denna interventionsstudie kartläggs integrerad grammatikundervisnings effekter på gymnasieelevers argumenterande texter och metaspråkliga förmåga. Undervisningen utgår från Myhill, Watson och Newmans (2017) fyra principer för integrerad grammatikundervisning där grammatikundervisning sker integrerat med skrivande. Undervisningsinnehållet består av förklarande exempel, autentiska texter och högkvalitativa diskussioner. De undersökningsobjekt som står i fokus för undervisning och analys är *modala satsadverbial* och *nominalfraser med värderande attribut* vilka är typiska grammatiska egenskaper hos en argumenterande text (Nordenfors 2017).

Elevernas utveckling mäts med hjälp av för- och eftertest och resultaten visar att eleverna utvecklat sin skrivförmåga. Eleverna uppvisar dock inte en utvecklad metaspråklig förmåga utan använder vardagliga begrepp vid textanalys. Detta resultat kan bero på den bristande tillgången till högkvalitativa diskussioner vilken är en av grundprinciperna för integrerad grammatikundervisning. Slutsatser dras om att mer forskning behövs där man testat integrerad grammatikundervisnings effekter på elevers generella skrivförmåga och metaspråkliga förmåga i skrift. Forskningen bör lämpligtvis även ta sin utgångspunkt hos verksamma lärare.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	2
3	Bakgrund och tidigare forskning.....	2
3.1	Grammatiken i Lgy11	3
3.2	Skrivförmåga	3
3.3	Metaspråklig förmåga.....	5
3.4	Svensk grammatikundervisning.....	6
3.5	Sammanfattning	8
4	Teori.....	8
4.1	Definition av grammatik.....	8
4.2	Genrepedagogik.....	9
4.3	Grammatik som medvetet val	9
4.4	Sociokulturellt förhållningssätt.....	10
5	Metod och material	11
5.1	Undersökningsobjekt	11
5.2	Interventionsstudie.....	12
5.3	Urval	12
5.4	Etisk hänsyn.....	12
5.5	Tester	13
5.6	Undervisningen.....	14
5.6.1	Fas 1	14
5.6.2	Fas 2	14
5.6.3	Fas 3	16
5.6.4	Fas 4	17
5.7	Material.....	17
5.8	Analysmetod	18
5.8.1	Satsadverbial.....	19
5.8.2	Nominalfraser med värderande attribut	20
6	Resultat.....	22
6.1	Satsadverbial	22
6.2	Nominalfraser	28
6.3	Metaspråklig förmåga.....	30

6.4	Undervisningens syfte och utfall	33
7	Diskussion	34
7.1	Vilka effekter har integrerad grammatikundervisning på elevers skrivförmåga i argumenterande text?	34
7.2	Vilka effekter har integrerad grammatikundervisning på elevers metaspråkliga förmåga?	35
7.3	Hur fungerar undervisningen utifrån dess syfte att utveckla elevers skriv- och metaspråkliga förmåga?	36
7.4	Slutord.....	36
8	Referenslista.....	37
	Bilaga 1	
	Bilaga 2	
	Bilaga 3	
	Bilaga 4	
	Bilaga 5	
	Bilaga 6	
	Bilaga 7	
	Bilaga 8	
	Bilaga 9	
	Bilaga 10	

1 Inledning

Svenskämnet i gymnasieskolan har i uppgift att bidra med språkliga redskap och kunskaper så att eleverna efter avslutad kurs ska ha de kunskaper som krävs för vardags- och samhällsliv (Skolverket 2011). I dokumentären *Skrivglappet* (Sveriges utbildningsradio 2020) beskrivs dock en ung generation med så bristande skrivförmågor att de inte förmår ta sig vidare in i högre studier eller arbetsliv. I dokumentären har 1000 chefer och 500 universitets- och högskolelärare fått svara på hur de ser på ungas skrivkunnighet där hälften av cheferna uppger att de valt bort att anställa unga på grund av deras bristande skrivförmåga. De tillfrågade lärarna beskriver att många studenter skriver så dåligt att de inte uppnår kraven för att kunna fullborda en eftergymnasial utbildning. Ett flertal anledningar till elevers minskade skrivförmåga diskuteras men något som inte omnämns som en möjlig faktor är skolans grammatikundervisning. I dokumentären uttrycker dock både juriststudenten Olle och den nyanställda Max brister i de egna grammatiska kunskaperna och nämner däribland svårigheter i att kunna uttrycka sig precist och konkret och avsaknad av strategier för att kunna skapa ett varierat och förståeligt språk (ibid.).

Målet och syftet med grammatikundervisningen motiveras av verksamma lärare med att eleverna ska utveckla och förbättra sin skriv- och metaspråkliga förmåga (Strzelecka & Boström 2014). I gymnasieskolans svenskämne omnämns grammatik explicit i kursen Svenska 2 där eleverna ska få förståelse för ord, fraser och satser och hur de samverkar i språket (Skolverket 2011). Grammatikundervisning utgör oftast ett isolerat moment med lärarledda föreläsningar med tillhörande övningsuppgifter och benämns som traditionell grammatikundervisning (Strzelecka & Boström 2013; 2014). Traditionell grammatikundervisning har dock tidigare i forskning inte uppvisat några effekter på elevers skrivutveckling vilket kan förklara varför man i *Skrivglappet* inte diskuterar grammatikundervisningen som en möjlig faktor för skrivutveckling: den har ju hittills inte hjälpt eleverna i rätt riktning. (Hertzberg 1990; Nilsson 1997; Andrews et.al. 2004).

I internationella studier har man dock funnit att grammatikundervisning som sker integrerat med skrivande förbättrar såväl elevers skrivförmåga som metaspråkliga förståelse (Myhill et.al. 2017; Fearn & Farnan 2007). I den integrerade grammatikundervisningen tillåts eleverna upptäcka grammatiska drag i en specifik texttyp för att sedan använda dessa kunskaper i det egna skrivandet. Grammatikundervisningen är således inte längre ett enda långt tragglande av

begrepp och regler med ett otydligt syfte för vad de ska användas till (Teleman 1991). Istället ska de grammatiska kunskaperna medvetandegöra eleverna om hur olika grammatiska val bidrar med olika nyanser och betydelskillnader i en text (Jones & Chen 2016; Myhill et.al. 2017). Det finns dock i nuläget få svenska studier som prövat den integrerade grammatikundervisningen. En studentuppsats på ämnet gjordes av Lessmark (2016) där hon undersökte effekterna av grammatikundervisning integrerat med skönlitterärt skrivande. Resultatet visade att elevernas texter i viss mån förbättrats och att eleverna tillämpat en metaspråklig förståelse. Det finns således ett behov av att vidare undersöka integrerad grammatikundervisnings effekter på elevers skriv- och metaspråkliga förmåga.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att bidra med kunskap om integrerad grammatikundervisning och dess effekter på gymnasieelevers argumenterande texter och metaspråkliga förmåga. De forskningsfrågor som ska bidra till studiens syfte är:

1. Vilka effekter har integrerad grammatikundervisning på elevers skrivförmåga i argumenterande text?
2. Vilka effekter har integrerad grammatikundervisning på elevers metaspråkliga förmåga?
3. Hur fungerar undervisningen utifrån dess syfte att utveckla elevers skriv- och metaspråkliga förmåga?

Forskningsfråga 3 är av metodologisk art och syftar till att framhäva de faktorer som påverkat studien och därmed elevernas resultat. Forskningsfrågan möjliggör även problematisering av integrerad grammatikundervisning och dess praktiska användning i undervisningen.

3 Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras läroplanen för gymnasieskolans (Lgy11) skrivningar om grammatiken samt tidigare forskning av grammatikundervisning. Först presenteras grammatiken i Lgy11 (avsnitt 3.1). Vidare presenteras två av grammatikens vanligaste motiv i undervisningen: utveckling av skrivförmåga (3.2) och utveckling av metaspråklig förmåga (3.3) (Nilsson 1997; Teleman 1991). Till sist presenteras svensk grammatikdidaktisk forskning (avsnitt 3.4). Kapitlet avslutas med en sammanfattning av forskningsfältet (avsnitt 3.5).

3.1 Grammatiken i Lgy11

Ett av gymnasieskolans uppdrag är att bidra med kunskaper och färdigheter som förbereder eleverna inför framtida arbete och studier och definieras i ämnet svenska som kunskaper som bidrar till ett fungerande språkbruk som är tillämpligt på olika kontexter och syften (Skolverket 2011). För att uppnå detta ska eleven i svenskämnet få undervisning om språkets uppbyggnad och språkriktighet där eleven tillämpar kunskaper om språk och text med särskilt fokus på textens funktion och kommunikationssituation (Skolverket 2011; 2017). Studier om språkets uppbyggnad, d.v.s. grammatik, omnämns endast explicit i kursen Svenska 2 där eleven ska uppvisa kunskaper om ord, fraser och satser och hur dessa samspelar i det svenska språket (Skolverket 2011). Grammatiken syftar här till att öka elevers språkliga medvetenhet och bidra som redskap vid diskussioner och analyser om språk. Grammatikundervisningen ska inte vara för ensidig och endast förmedla kunskaper om grammatik utan även utveckla elevens språkliga medvetenhet där eleverna med hjälp av grammatiska kunskaper utvecklar ett fungerande skriftspråk som kan anpassas utifrån kommunikationssituationen (Skolverket 2017). Grammatikundervisningen ska även bidra med ett grammatiskt metaspråk som kan användas av eleven vid diskussioner om text och vid analys av egna och andras texter (ibid.).

3.2 Skrivförmåga

Lärare motiverar ofta grammatikundervisningen med att grammatik är behjälplig i utveckling av tal- och skriftspråk (Strzelecka & Boström 2014). Språkriktighetsargumentet har dock dementerats i tidigare forskning där traditionell grammatikundervisning bestående av genomgångar och individuella övningsuppgifter inte visats utveckla elevers skrivförmåga (Hertzberg 1990; Nilsson 1997; Andrews et.al. 2004). Hertzberg (1990:271) menar snarare att grammatikundervisning är det minst effektiva sättet att utveckla elevers språkfärdigheter och istället bromsar språkutvecklingen när tid fräntas den ordinarie läs- och skrivundervisningen.

Däremot visar resultaten från brittiska studier att grammatikundervisning som integreras i skrivande av olika texttyper bidrar till elevers skrivutveckling (Myhill et.al. 2017). Integrerad grammatikundervisning har visat effekt på elever i olika åldrar där såväl goda som svaga skribenters skrivförmåga utvecklas (ibid.). För de svaga skribenterna krävs dock ett mer riktat arbete där elevernas utvecklingsbehov identifieras för att därefter anpassa undervisningen utifrån dessa. Resultaten från studierna visar även att integrerad grammatikundervisning där man främjar högkvalitativa diskussioner om skrivande även utvecklar elevernas metaspråkliga

förmåga (se avsnitt 3.3). Undervisningen syftar även till att öka elevers språkliga medvetenhet genom att medvetandegöra om att olika språkliga val bidrar till olika betydelsenyanser (ibid.).

Our approach to teaching grammar is informed by this: we argue for a pedagogy which shows learners how the grammatical choices they make can alter the way their writing communicates and their understanding of the power of choice.

(Myhill et.al. 2017:28)

Den integrerade grammatikundervisningen har av Myhill et.al. sammanfattats i fyra principer (2017:32). Undervisningen ska ha tydlig länkning mellan texttyp och den grammatik som introduceras där läraren i undervisningen använder sig av autentiska texter, högkvalitativa diskussioner och förklarar grammatiken med hjälp av exempel.

- **Make a link between the grammar being introduced and the writing genre being taught;**
- Explain the **grammar through examples**, not lengthy explanations;
- Use examples from **authentic texts** to link writers to the broader community of writers.
- Build in **high-quality discussion** about grammar and its effects.

(Myhill et.al. 2017:32)

Utöver dessa principer behöver läraren vara trygg i sin lärarroll och ha goda grammatiska kunskaper för att kunna hantera klassrumsdiskussioner och bemöta elevernas grammatiska frågor och funderingar (Myhill et.al. 2017). House (2009) menar även att lärarens syn på grammatik påverkar undervisningen. ”How you teach grammar depends on what you believe it does” (ibid.:98). Han menar att den preskriptiva synen på språk dominerar i språkundervisningen vilket bidrar till en undervisning präglad av rättstavning och korrekt grammatik och som därmed inte uppmuntrar till förståelse för språket och dess nyanser (House 2009). Utövare av integrerad grammatikundervisning förespråkar istället en undervisning där eleverna får komma till insikt med hur grammatik används i olika kontexter och grammatiken får fungera som en språklig resurs.

Integrerad grammatikundervisning som syftar till att medvetandegöra eleverna om språkets hur och varför visar även goda effekter på elevers kunskaper om grammatik (Fearn & Farnan 2007). Detta undersöks av Fearn och Farnan (2007) där resultaten visar att interventionsgruppen, som fått integrerad grammatikundervisning, och kontrollgruppen, som fått traditionell grammatikundervisning, uppvisar likvärdiga kunskaper på det kunskapsbaserade

grammatikprovet. Interventionsgruppen uppvisar dessutom en utvecklad skrivförmåga vilket kontrollgruppen inte gör (ibid.).

O'Dowd (2017) menar att den forskning som finns på integrerad grammatikundervisning uppvisar goda effekter på elevers skrivförmåga men att få av dem beskriver hur man som lärare ska gå tillväga i den egna undervisningspraktiken. Med hjälp av fyra elevtexter gör hon en genomgång för hur grammatiska kunskaper kan användas för att hjälpa eleverna att utveckla sitt skrivande i en specifik typ av text. O'Dowd (2017) talar om språket som ett hantverk där eleven ska utrustas med verktyg och medvetenhet om sitt skrivande för att uppnå syftet med texten utifrån kommunikationssituationen. Förklarande exempel på undervisningspraktiken går även att finna i House (2009) som beskriver ett arbete där eleverna får utreda och diskutera en språkriktighetsregel och i Zuidema (2012) där eleverna genom textnära studier av autentiska texter får upptäcka och definiera en texts säregna grammatiska drag för att därefter applicera dessa kunskaper på det egna skrivandet.

3.3 Metaspråklig förmåga

Integrerad grammatikundervisning har även visat god effekt på elevers metaspråkliga förmåga (Myhill et.al. 2017; Jones & Chen 2016; Lessmark 2016). Metaspråk definieras som ett språk om språket d.v.s. en yttre beskrivning av den inre grammatiken som kan användas för att kunna beskriva språkliga företeelser (Nilsson 1997; Bolander 2012). Genom att tillägna sig den grammatiska terminologin kan denna användas som verktyg i analys, förståelse och reflektion över sitt egna och andras språkbruk. Användandet av metaspråk i språkstudier kan därmed bidra med medvetenhet om språklig variation och förståelse för hur språk används i olika kontexter (Bolander 2012). Den metaspråkliga förmågan kan även bidra till elevernas utveckling som kritiska läsare där de genom att analysera språk och text medvetandegörs om de subtila betydelsenyanser skribenten använder för att framställa sitt budskap (Bergström 2007; Bolander 2012). Genom att bli medveten om hur innehåll framställs kan detta bidra till att eleverna undviker manipulation. ”Ord kan förföra, vilseleda eller dölja, och språket kan användas som verktyg i många sammanhang” (Bolander 2012:19).

Elever använder dock i låg grad grammatiskt metaspråk utan använder istället vardagliga begrepp för att beskriva språkliga företeelser (Hansson 2009; Sigebjer & Leissner 2020). Även om eleverna generellt kan beskriva en texts kvalitéer och brister utan ett grammatiskt metaspråk

tenderar dessa beskrivningar till att bli svävande och inkorrekta och diskussionerna blir således outvecklade (Hansson 2009). Elevernas vardagsspråk räcker alltså inte för att uppnå fördjupad analys vilket krävs vid högre studier med dess krav på precision och abstraktionsgrad.

För att uppnå ett utvecklat grammatiskt metaspråk behöver svenskämnets undervisningen i högre grad integrera och involvera ett grammatiskt metaspråk där undervisningen präglas av dialogiska klassrum (Hansson 2009; Jones & Chen 2016; Myhill et.al. 2017). Undervisningen behöver även främja ett tillåtande klassrumsklimat där eleven ges tillfällen att undersöka, experimentera och reflektera över text och språk för att själv upptäcka hur och varför språket fungerar som det gör (Jones & Chen 2016; Bergström 2007; Bolander 2012). Detta sätt att närma sig grammatiken skiljer sig således från den traditionella grammatikundervisningen som tenderar att förmedla kunskap om grammatik där eleverna oreflekterat lär sig vad som är rätt eller fel språkbruk.

3.4 Svensk grammatikundervisning

Svensk forskning av grammatikdidaktik och undervisningspraktiken går i stort sätt att räkna på två händer där flertalet av dessa har fokuserat på elever, lärare och lärarstudenters erfarenheter av grammatikundervisning (Brodow 2000; Bergström 2007; Strzelecka & Boström 2013; Strzelecka & Boström 2014). Resultaten visar att den traditionella grammatikundervisningen dominerar i svenskämnet och beskrivs av respondenterna som ett utantillärande med otydligt syfte (Strzelecka & Boström 2013; 2014). De respondenter som förhåller sig positivt inställda till grammatikundervisningen beskriver sig ha fallenhet för grammatik men Strzelecka och Boström (2013:36) menar att elevernas upplevelser av grammatikundervisningen snarare handlar om undervisningsproblem än inlärningsproblem. Tillgången till aktuell grammatikdidaktisk forskning anses vara en avgörande faktor för att skapa en gemensam och tydlig bild för grammatikens varande i svenskämnet och utveckla undervisningspraktiken så att grammatiken upplevs meningsfull och får effekt på elevers lärande (Boström 2004; Strzelecka & Boström 2013; 2014).

Ett fåtal svenska empiriska studier har gjorts som undersöker annan grammatikundervisning än den traditionella (Boström 2004; Ekvall 1997; Lessmark 2016; Sigebjer & Leissner 2020). Den integrerade grammatikundervisningen undersöks av Ekvall (1997) där elever i årskurs 6 får integrerad grammatikundervisning i samband med skönlitterärt skrivande. För att

medvetandegöra eleverna om språkliga val och hur dessa bidrar med nyanser och meningsskillnader i en text får eleverna i interventionsgruppen i en textnära analys undersöka användningen av substantiv, adjektiv och verb. Resultaten från studien visar att eleverna i interventionsgruppen tillämpat grammatiska kunskaper och applicerat dessa i det egna skrivandet vilket exemplifieras med att de använder mer specifika och rika beskrivningar i jämförelse med kontrollgruppen (Ekvall 1997:94). I denna studie undersöks elevernas användning av substantiv, adjektiv och verb och elevtexterna har alltså inte analyserats i sin helhet vilket bidrar till att det inte går att dra några slutsatser om eleverna i interventionsgruppen totalt sett lyckats bättre än kontrollgruppen (ibid.).

Även två studentarbeten har gjorts i syfte att undersöka integrerad grammatikundervisnings effekter. Den första av dessa är Lessmarks examensarbete (2016) där hon i en pilotstudie undersöker integrerad grammatikundervisning i samband med skönlitterärt skrivande med gymnasieelever i Svenska 2. Resultaten visar att elevernas texter i viss mån påverkats av interventionen eftersom flera av texterna innehåller förändringar som går att koppla till undervisningen. Även elevernas metaspråkliga förmåga har undersökts där eleverna uppvisar ett grundläggande metaspråk efter interventionen. Lessmarks studie saknar dock förtest vilket bidrar till att det är svårt att dra slutsatser från resultaten. Förändringar i elevernas texter och grammatiska termer som används i samtal och diskussioner kan dock härledas till undervisningens innehåll (ibid.).

Gymnasieelevers metaspråkliga förmåga undersöks även av ämneslärarstudenterna Sigebjer och Leissner (2020) som undersöker integrerad grammatikundervisnings effekt på gymnasieelevers metaspråkliga förmåga i samtal om argumenterande text. Resultaten visar att undervisningen inte påverkat elevernas metaspråkliga förmåga. Undervisningen och dess utfall kan dock ha påverkats av den digitala kontext som undervisningen varit i vilket i sin tur kan ha påverkat elevernas möjligheter att samtala samt lärarens möjlighet att stötta eleverna i deras utveckling (ibid.). Även elevers språkliga medvetenhet undersöks i en efterföljande enkät och resultaten visar att eleverna inte funderat över sina grammatiska val i skrivandet. Däremot uppger 25 av 26 elever att de kommer att reflektera över språkets aspekter vid kommande skrivarbeten. Sigebjer och Leissner (2020) menar att även om studien inte uppvisar några mätbara resultat har eleverna med hjälp av den integrerade grammatikundervisningen påbörjat en process till att bli medvetna skribenter. Eleverna uppvisar även behov av grammatiskt metaspråk då de i samtal letar efter begrepp för att beskriva språkliga fenomen i en text (ibid.).

3.5 Sammanfattning

Grammatikundervisning i svensk gymnasieskola bedrivs oftast utifrån ett traditionellt sätt bestående av föreläsningar och övningar (Strzelecka & Boström 2014). Det har dock i tidigare forskning bekräftats att traditionell grammatikundervisning inte bidrar till utveckling av elevers skrivförmåga även om detta många gånger är målet med undervisningen (Hertzberg 1990; Nilsson 1997; Andrews et.al. 2004; Strzelecka & Boström 2014). Integrerad grammatikundervisning, där grammatikundervisningen sker i samband med skrivandet av specifik texttyp, har dock visats vara effektiv både för elevers utveckling av skriv- och metaspråkliga förmåga vilka behövs vid högre studier (Hansson 2009; Myhill et.al. 2017; Fearn & Farnan 2007; Ekvall 1997). I den integrerade grammatikundervisningen ska eleverna ges möjligheterna att individuellt och i gruppsamtal upptäcka grammatiska val och hur dessa bidrar till olika betydelser och nyansskillnader i språket och därmed bidra till att eleverna utvecklas till medvetna skribenter (Bergström 2007; Bolander 2012; Ekvall 1997; Jones & Chen 2016; Myhill et.al. 2017). I den svenska grammatikdidaktiska forskningen har man framförallt undersökt elever och lärares attityd till grammatik (Brodow 2000; Bergström 2007; Strzelecka & Boström 2013; Strzelecka & Boström 2014). Ett par empiriska studier har undersökt integrerad grammatikundervisnings effekter på elevers skriv- och metaspråkliga förmåga och då i anknytning till berättande text (Ekvall 1997; Lessmark 2016). Även grammatikundervisning integrerat med argumenterande text har undersökts men då med fokus att undersöka dess effekter på elevers metaspråkliga förmåga (Sigebjer & Leissner 2020). Med detta sagt är det intressant att undersöka integrerad grammatikundervisnings effekter på elevers argumenterande texter och metaspråkliga förmåga för att fylla en lucka i forskningsfältet.

4 Teori

I detta kapitel beskrivs den teori som den föreliggande uppsatsen använder sig av. I avsnitt 4.1 definieras och beskrivs begreppet grammatik. Därefter beskrivs olika typer av texters säregna drag utifrån ett genrep pedagogiskt perspektiv (avsnitt 4.2). Uppsatsen bygger även på teorin om *grammatik som medvetet val* hämtat ifrån funktionell grammatik och beskrivs i avsnitt 4.3. Till sist utgår jag även från ett sociokulturellt perspektiv vilket beskrivs i avsnitt 4.4.

4.1 Definition av grammatik

Grammatik som sådan kan delas in den inre och den yttre grammatiken (Boström 2004; Lundin 2017; Teleman 1991). *Den inre grammatiken* syftar på den språkkänsla en modersmålslare

har i det egna språket och som signalerar när något bryter språkets norm. Nedteckningen av ett språks uppbyggnad kallas *den yttre grammatiken* och kan i sin tur delas in i preskriptiv och deskriptiv syn på grammatik. Preskriptiv syn på grammatik syftar på en normerad syn på språk och grammatik som förmedlar hur språket *ska* användas. Den deskriptiva grammatiken beskriver istället hur språket *kan* användas beroende på kontext (Myhill et.al. 2017; Bolander 2012). När jag i denna uppsats använder begreppet grammatik åsyftar jag den yttre grammatiken. I interventionen ska eleverna ges möjlighet att utforska hur grammatiken kan användas i en viss kontext och för ett visst syfte och jag ställer mig således till en deskriptiv syn på grammatik.

4.2 Genrepdagagogik

I denna uppsats utgår jag från ett genrepdagagogiskt perspektiv med utgångspunkt i teorin om att olika typer av texter har olika normer i form av textuella och grammatiska drag (Nordenfors 2017:88; Johansson & Sandell Ring 2015). Begreppet olika *typer av texter* används även av Skolverket och återkommer i svenskämnets syftesbeskrivning där eleven ska utveckla en förmåga att skriva olika *typer av texter* som fungerar väl i sitt sammanhang (Skolverket 2011). Skolverket (2017) förklarar att uttrycket *typer av texter* används för att undvika den förvirring som kan uppstå kring ordet *genre* där Skolverket använder *genre* för att beskriva de tre stora litterära grupperna prosa, lyrik och dramatik där prosa i sin tur består av undergrupperna berättande, utredande och argumenterande texter (Skolverket 2017; Johansson & Sandell Ring 2015). I föreliggande uppsats används således begreppet *typer av texter* eller *texttyp* vilket går i linje med Skolverkets definition. Den texttyp som står i fokus i föreliggande uppsats är den argumenterande vars uppgift är att övertyga och påverka (Nordenfors 2017). Den argumenterande textens struktur består av åsikt (tes), skäl (argument) och slutkläm samt grammatiska och språkliga drag såsom åsiktsverb, värderande ord och modala uttryck (ibid.).

4.3 Grammatik som medvetet val

Syftet med integrerad grammatikundervisning är att medvetandegöra eleverna om de grammatiska val man kan göra för att åstadkomma en viss typ av text. Teorin om grammatik som ett medvetet val är hämtad från Hallidays funktionella grammatik där olika *grammatiska val* bidrar med betydelskillnader (Halliday & Webster 2014; Holmberg & Karlsson 2006; Myhill et.al. 2017). Myhill, Watson och Newman (2017:27) uttrycker det som att det är lika

viktigt *hur* vi skriver som om *vad* vi skriver eftersom olika val ger upphov till olika nyanser av språket.

Myhill, Watson och Newman (2017) har, med utgångspunkt i teorin om grammatik som medvetet val, sammanställt fyra principer för integrerad grammatikundervisning där en tydlig länkning ska ske mellan texttypen som står i fokus och den grammatik som används för samma texttyp. Detta görs genom att grammatiken beskrivs och diskuteras med exempel från autentiska texter.

- **Make a link between the grammar being introduced and the writing genre being taught;**
- Explain the **grammar through examples**, not lengthy explanations;
- Use examples from **authentic texts** to link writers to the broader community of writers.
- Build in **high-quality discussion** about grammar and its effects.

(Myhill et.al. 2017:32)

Interventionen för denna studie bygger på dessa fyra principer och på teorin om grammatik som medvetet val.

4.4 Sociokulturellt förhållningssätt

Till sist utgår denna uppsats övergripande från ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Säljö 2013; 2014). Inom sociokulturell teori använder människan i sitt lärande olika *medierande redskap* för att ta sig vidare i sin utveckling och för att förstå sin omvärld (Säljö 2013; 2014). Ett av dessa medierande redskap är språket där språket är ett redskap i det egna inre samtalet (tänkandet) och hjälper människor att i samtal kommunicera kunskaper och insikter till varandra. Samtalet anses inom sociokulturell teori vara en av de viktigaste arenorna för lärande. Man talar inom sociokulturell teori om den *proximala utvecklingszonen* där eleven genom en tillräckligt utmanande undervisning och med stöttning från en mer kompetent person kan ta sig vidare i sin utveckling (Säljö 2014). Genom diskussioner och delandet av erfarenheter kan alltså eleverna hjälpa och stötta varandra att ta sig vidare i sin utveckling (ibid.).

För att kunna samtala och tänka inom ett visst område behöver individen *appropriera* språk och begrepp för det specifika området (Säljö 2014). *Appropriering* kräver mångfaldiga tillfällen för träning och användning för det nyvunna begreppet där eleven inte endast ska kunna återge eller definiera termer och begrepp utan också förmå använda dem som språklig resurs i kommunikation med andra eller i det egna tänkandet (Säljö 2013:230). För att uppnå detta

behöver lärandet ske i meningsfulla sammanhang där lärandet har direkt anknytning till den kontext där begreppen används (ibid.).

5 Metod och material

I detta kapitel presenteras den metod och det material som används i denna uppsats. För att värna om uppsatsens reproducerbarhet beskrivs tester, undervisning och analys utförligt vilket resulterar i ett omfattande kapitel. Inledningsvis beskrivs de undersökningsobjekt som varit i fokus för denna studie (avsnitt 5.1.). Därefter beskrivs metoden interventionsstudie (avsnitt 5.2) och vilka elever som ingått i studien (avsnitt 5.3). Elevernas samtycke till deltagandet har givits i en samtyckesblankett vilken beskrivs i avsnitt 5.4. I avsnitt 5.5. beskrivs de tester som används för att mäta elevers skriv- och metaspråkliga förmåga. Därefter beskrivs den undervisning som eleverna fått ta del av (avsnitt 5.6). Materialet som samlats in via testerna beskrivs i avsnitt 5.7 och avslutningsvis beskrivs den analys som gjorts på materialet i avsnitt 5.8.

5.1 Undersökningsobjekt

För denna studie valdes modala satsadverbial och nominalfraser med värderande attribut som undersökningsobjekt. Valet av fokusområden baseras på Nordenfors (2017) definition av ställningstagande som dels bygger på värderande ord, dels på modala uttryck. Jag har även tidigare erfarenheter av att elever kan ha svårt att hitta den argumenterande textens språk i vilken man bör ha ett formellt språkbruk samtidigt som man framför en åsikt. Genom att använda modala satsadverbial och nominalfraser med värderande attribut kan eleverna framföra en åsikt utan att använda den mer vardagliga ”jag-tycker”-argumentationen (explicit författarnärvaro) vilket exemplifieras nedan.

1. a. *Jag tycker* att glass är gott.
b. Glass är *faktiskt* gott.
2. a. *Mensskydd* kostar *mycket* pengar.
b. *Mensskydd* som är en livsnödvändig vara kostar *hemskt* mycket pengar.

I (1a) uttrycks skribentens åsikt explicit med en ”jag-tycker”-konstruktion medan det modala satsadverbialet *faktiskt* i (1b) uttrycker talarens attityd implicit utan att talarens åsikt representeras av ett *jag tycker* i texten. En neutral text kan även närma sig den argumenterande genom att använda modala satsadverbial eller nominalfraser med värderande attribut. De mer

neutrala nominalfraserna *mensskydd* och *mycket pengar* i (2a) har i (2b) byggts ut med värderande attribut vilket bidrar med en implicit författarnärvaro där talarens åsikt uttrycks.

5.2 Interventionsstudie

För att kunna avgöra om och hur elevers metaspråkliga förmåga och skrivande av argumenterande texter påverkas av integrerad grammatikundervisning behövs instrument som mäter elevens förmåga före och efter undervisning. En metod för detta, och som har använts för denna uppsats, är att utföra en interventionsstudie. En interventionsstudie är en experimentell metod där forskaren gör en tillfällig ändring i ett pågående skeende för att därefter mäta effekten av förändringen (Tengberg 2016:62). Vanligtvis mäts interventionens effekter med hjälp av för- och eftertest som mäts på interventions- och kontrollgrupp. För denna uppsats har för- och eftertest använts för att besvara forskningsfråga 1 och 2. Kontrollgrupp har inte använts vilket grundar sig i de begränsningar i omfång och resurser som ett examensarbete innebär. Utöver för- och eftertest har fältanteckningar i form av en forskningsdagbok förts för att besvara hur undervisningen fungerar utifrån dess syfte (forskningsfråga 3). I forskningsdagboken återfinns anteckningar från varje lektion i form av reflektioner och observationer.

5.3 Urval

Valet av interventionsgrupp är ett bekvämlighetsurval och är en av de klasser jag undervisat under min verksamhetsförlagda utbildning (Christoffersen & Johannessen 2015:57). Den aktuella elevgruppen går på det estetiska programmet på en gymnasieskola i västra Sverige och läser kursen Svenska 1. Klassen bestående av 25 elever beskrivs av klassens ordinarie lärare som ”typiska estetelever” som är kreativa och utåtriktade med undantag för ett fåtal elever som är något mer tillbakadragna. Vidare beskrivs eleverna befina sig på olika nivå kunskapsmässigt och att det även finns elever som kräver vissa anpassningar. Eleverna har tidigare under gymnasiet varken gått igenom argumenterande text eller grammatik.

5.4 Etisk hänsyn

Eleverna har innan interventionens start gett sitt samtycke att delta i studien genom att signera studiens samtyckesblankett (bilaga 1). Samtyckesblanketten är utformad utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) där eleverna informeras om sin roll i studien och om studiens syfte. Eleverna har informerats om att jag i denna studie undersöker

elevers skrivförmåga och hur de ger kamratrespons. Jag har dock utelämnat studiens inriktning på grammatik för att undvika ett styrt resultat. I blanketten framgår även att deltagandet är frivilligt, anonymt och att de har rätt att avbryta sitt deltagande närhelst de vill. Elevernas texter och kamratrespons har anonymiserats och varje elev har tilldelats ett fingerat namn. Av klassens 25 elever gav 19 sitt godkännande. Av dessa 19 elever är det totalt 15 som deltar i studien eftersom tre av eleverna endast lämnade in antingen för- eller eftertest och en av eleverna inte lämnade in något av studiens tester.

5.5 Tester

Eleverna i denna studie har utfört för- och eftertest vilka båda består av två delar. *Del 1: Insändare* (bilaga 2) avser mäta elevernas skrivförmåga och består av en kort skrivuppgift där eleverna ska skriva en insändare. Uppgiftsbeskrivningen för del 1 är den samma i för- och eftertest förutom de givna teserna som bytts ut i eftertestet. *Del 2: Kamratrespons* (bilaga 3) avser mäta elevers metaspråkliga förmåga där eleverna med hjälp av stödfrågor närläser och ger kamratrespons till sin egen text. Därefter diskuterar eleverna i mindre grupper om sina upptäckter innan de avslutningsvis fyller i en digital enkät. Enkäten följer den ursprungliga uppgiftsbeskrivning som eleverna har till stöd för sin kamratrespons och används därmed som ett effektivt sätt att samla in data. Efter att fyllt i enkäten fick eleverna i eftertestet även besvara två riktade frågor om modala satsadverbial och nominalfraser med värderande attribut för att ytterligare undersöka hur väl eleverna förstår och förmår använda dessa begrepp. Både *Del 1: Insändare* och *Del 2: Kamratrespons* avser efterlikna för eleverna vanliga skoluppgifter och är utformade utifrån Nationella proven i skrivning Svenska 1, Lärportalens material för Språk-, läs- och skrivutveckling och Lärportalens material för elevers responsarbete (Nationella prov u.å.; Hertzberg & Axelsson 2018; Andersson Varga, Winlund, & Randahl 2017).

En pilottestning gjordes av båda testerna på en för studien utomstående elev. Testpersonen gick vid testtillfället första året på gymnasiet och läste kursen Svenska 1. Hen hade vid tillfället för testerna inte gått igenom argumenterande text eller haft grammatikundervisning på gymnasiet vilket liknade interventionsgruppen förutsättningar. Efter genomförda tester och respons från testpersonen justerades samtliga tester.

5.6 Undervisningen

Interventionen för denna studie pågick under fyra veckors tid och omfattade totalt 10 lektioner à 55 minuter. Syftet var att integrera undervisning om grammatik i direkt kontakt med skrivande av argumenterande text. Undervisningen delades upp i fyra faser och beskrivs i avsnitten nedan. I fas 1 introduceras den argumenterande textens struktur (avsnitt 5.6.1). Därefter introduceras eleverna till och undersöker modala satsadverbial i fas 2 (avsnitt 5.6.2) och nominalfraser med värderande attribut i fas 3 (avsnitt 5.6.3). Interventionen avslutas i fas 4 (avsnitt 5.6.4) där eleverna i mindre grupper använder kunskaper från undervisningen för att gemensamt skapa argumenterande texter. Undervisningsmaterialet utgår från Myhill et.al. (2017) fyra pedagogiska principer. Lektionsmaterial har lånats från Sigebjer och Leissner (2020)¹ (*Textjämförelse* och *Pannkaksövning* i Fas 3). Inspiration har även hämtats från ämneslärarutbildningens grammatikundervisning.

5.6.1 Fas 1

Fas 1 startar med att eleverna delar tidigare erfarenheter och kunskaper om insändare och andra argumenterande texter. Eftersom eleverna tidigare under gymnasiet inte arbetat med argumenterande text görs även en kort genomgång av den argumenterande textens struktur. Därefter introduceras eleverna till uppgiften ”Från dikt till debatt” (bilaga 4). I denna uppgift ska eleverna i mindre grupper skriva om låttextern ”Snart är det jag som är kung” (Tim Rice, svensk översättning Monica Forsberg) till en argumenterande text där gruppen ska ta ställning för eller mot om Simba ska bli kung. Eleverna ska hämta argument från låttextern och utveckla dessa så att de passar den argumenterande texttypen. Uppgiften följs av uppläsning av gruppernas olika texter och en individuell reflektion inför det kommande arbetsområdet.

5.6.2 Fas 2

I fas 2 introduceras eleverna till arbetet med modala satsadverbial där de i en gruppuppgift (bilaga 5) jämför utdrag från elevtexten *Borde vi sluta med kontanter* (anonym elev, åk 9) med textutdrag från debattartikeln *Integrationen funkar – lär av dem som lyckats* (Persson & Strömbeck, Aftonbladet, 10/2-2018). Eleverna ska utifrån dessa exempel beskriva känslan som de olika texterna ger dem, hur övertygade argumentationen är och vilka skillnader eleverna kan se texterna emellan. Eleverna beskriver Persson och Strömbecks artikel som mer professionell

¹ Sigebjer och Leissner har gett sitt godkännande till att jag får använda deras lektionsmaterial för denna interventionsstudie.

och att detta beror på att den inte innehåller några ”jag-tycker”. Gemensamt i klassen diskuterar vi hur Persson och Strömbeck har gjort för att ta bort sina *jag* ur texten och hur man kan argumentera utan att använda explicit författarnärvaro. Tillsammans i klassen bearbetar vi elevtextens ”jag-tycker”-argument så att texten får en implicit författarröst (se exempel nedan).

3. Jag tycker att det är dags att vi ska sluta använda kontanter.
4. Det är faktiskt dags att vi slutar använda kontanter.

I (3) använder talaren en explicit författarnärvaro med ”jag-tycker”-konstruktion medan författaren i (4) är implicit genom användningen av det modala satsadverbialet *faktiskt* som uttrycker talarens attityd till sakinnehållet.

För att tydliggöra de modala satsadverbialens funktion jämför vi i helklass utdrag ur Persson och Strömbecks artikel där exempel 5 (originalet) innehåller det modala satsadverbialet *lyckligtvis* medan (6) korrigerats genom att det modala satsadverbialet avlägsnats.

5. Lyckligtvis finns det runt om i Sverige gott om belägg för att en effektiv integration är möjlig.
6. Det finns runt om i Sverige gott om belägg för att en effektiv integration är möjlig.

Eleverna får utifrån ovanstående exempel beskriva vad de ser och vilka känslor argumentationen ger upphov till. Därefter följer en kort genomgång av satsadverbial utifrån Platzacks satsschema för att förklara satsadverbialets placering (vanligtvis i satsschemats fjärde position men även i fundamentet eller initialt och finalt annex) (Lundin 2017). Vi diskuterar vad som händer med argumentationen beroende på var satsadverbialet placeras och vilken roll satsadverbial, med betoning på de modala, har i en sats.

7. Integrationen är *med andra ord* nödvändig.
8. *Med andra ord*: integrationen är nödvändig.

De båda exemplen ovan använder sig av det modala satsadverbialet *med andra ord* som fungerar som en kommentar till innehållet. I (7) har satsadverbialet sin sedvanliga plats i satsschemats fjärde position där *med andra ord* lägger betoning på det efterkommande predikatet nödvändig. Satsadverbialet har i (8) placerats i ett initialt annex vilket bidrar med en

betoning till hela satsen om att integration är nödvändig. Satsadverbialets placering bidrar således med olika nyanser och betoningar i en text.

Fas 2 avslutas med att eleverna i övningen *Strössla satsadverbial* (bilaga 6) får använda sina egna insändare för att först korrigera explicit författarnärvaro till implicit med hjälp av modala satsadverbial. Därefter ska eleverna *strössla in* så många satsadverbial som möjligt i den egna texten för att därefter diskutera med en klasskamrat om hur satsadverbialen och deras placeringar påverkar texten samt diskutera när dessa fungerar effektivt och när de inte bör användas.

5.6.3 Fas 3

I Fas 3 introduceras eleverna till hur man kan uttrycka implicit författarnärvaro i argumenterande text genom att använda nominalfraser med värderande attribut. Detta görs genom att eleverna i mindre grupper får läsa utdrag ur artikeln *Stängningen av kulturen är signalpolitik* av Jacob Hirdwall (Dagens Nyheter, 9/10-2020) och en redigerad variant av samma artikel där nominalfraserna neutraliserats (Sigebyer & Leissner 2020; bilaga 7).

- 9 a) Häv den orättvisa 50-gränsen, skriver regissören Jacob Hirdwall
- b) Häv 50-gränsen, skriver regissören Jacob Hirdwall
- 10 a) Kommersiellt brus
- b) Media

I Hirdwalls original (9a) byggs huvudordet *50-gränsen* ut med det värderande attributet *den orättvisa* vilket signalerar om talarens åsikt. Detta i jämförelse med den neutraliserade (9b) i vilken läsaren inte får någon antydning om skribentens åsikt. Även huvudord kan ha en värdering vilket exemplifieras i (10a) och (10b). Hirdwall använder i sin artikel *kommersiellt brus* (10a) synonymt för *media* (10b) där (10a) anger en värderande ton och uttrycker därmed talarens åsikt. Elevernas upptäckter diskuteras sedan i helklass och reflektionerna samlas skriftligt i ett gemensamt dokument.

En kort genomgång av nominalfraser och att ord kan inneha en värdeladdning görs. Därefter övar vi i helklass på hur man kan bygga nominalfraser genom att vi i helklass beskriver en katt (bilaga 8) med positiva, negativa och neutrala attribut.

11. En orange katt med solglasögon.
12. En fantastisk höströd katt med blänkande bågar.
13. En avskyvärd uringul katt med förlegade 00-talsbrillor.

I exempel 11 har huvudordet *katt* byggts ut med neutrala attribut och upplevs således som en neutral beskrivning av den bild som eleverna ser. I (12) och (13) har katten istället beskrivits utifrån en positiv och en negativ attityd. Jämför de positiva framförställda attributen *fantastisk höströd* (12) med de negativa *avskyvärd uringul* (13) som utan att använda explicit författarnärvaro visar talarens åsikt om katten.

Eleverna får även under Fas 3 göra en övning där de med hjälp av korpus-sökning ska ta reda på vilka värderande attribut som används för att beskriva män och kvinnor i olika medier (bilaga 9). Detta för att öva på nominalfrasens form, koppla lärandet till autentiska texter och bidra med kritisk närläsning där eleverna medvetandegörs om hur olika medier använder olika attribut. Eleverna upptäcker bland annat att tidningar, som de annars anser vara neutrala informationskällor, använder värderande attribut.

Avslutningsvis får eleverna i fas 3 skriva om en neutral text om pannkakor till värderande med hjälp av värderande attribut (Sigebjer & Leissner 2020; bilaga 10). Eleverna själva bestämmer om texten ska vara positivt eller negativt inställda till pannkakor.

5.6.4 Fas 4

Fas 4 är en uppsamlingsfas i vilken den tidigare undervisningen sammanfattas. Eleverna får vid detta tillfälle återigen göra övningen *Från Dikt till Debatt* som gjordes under fas 1 men nu utifrån dikten *Mordet i vindfallsängen* av Gustaf Fröding. Vi läser dikten tillsammans innan eleverna i mindre grupper skriver en kort argumenterande text med utgångspunkt i dikten. För denna uppgift ska eleverna fokusera på att använda modala satsadverbial och nominalfraser med värderande attribut.

5.7 Material

Materialet som analyseras i denna uppsats är totalt 30 elevtexter i form av insändare och presenteras i tabell 1 nedan. I tabellen redogörs för längden på elevernas texter mätt i antal ord.

Tabell 1. Material

<i>Elev</i>	<i>Förtest</i>	<i>Eftertest</i>
Alice	235	238
Billie	445	356
Charlie	308	325
David	536	506
Ester	425	567
Fatima	268	404
Gustav	526	456
Hanna	425	592
Isabelle	412	595
Josef	314	271
Kalle	427	414
Lo	319	295
Maya	391	377
Nora	338	416
Olivia	294	360
Totalt	5663	6172

Av de 15 elever som lämnat in *Del 1: Insändare* var det 12 som besvarade både för- och eftertestet av *Del 2: Kamratrespons*. Materialet för analys av elevers metaspråkliga förmåga består således av 24 kamratresponser i form av enkätsvar. Allt material är anonymiserat och varje elev har tilldelats ett fingerat namn där jag inte tagit hänsyn till elevernas könstillhörighet.

5.8 Analysmetod

En textnära analys har gjorts på materialet där jag i elevernas kamratresponser eftersökt grammatiskt metaspråk för att avgöra om interventionen haft några effekter på elevernas användning av metaspråk. Elevernas insändare har i analysen delats in i två korpusar, en förekorpus och en efterkorpus, i vilka jag har excerperat satsadverbial och värderande nominalfraser. Jag har i denna analys alltså inte undersökt elevernas texter i sin helhet. Analysmetod och definition av satsadverbial beskrivs i avsnitt 5.8.1 och för värderande nominalfraser i avsnitt 5.8.2.

5.8.1 Satsadverbial

Satsadverbialen fungerar som en kommentar till satsens innehåll och uttrycker satsens sannolikhetsgrad (Teleman et.al. 1999). Det vanligaste satsadverbialen, det negerande satsadverbialen *inte*, förändrar hela satsinnehållet vilket exemplifieras nedan.

14. a) Jag har en hund
- b) Jag har *inte* en hund

Satsadverbialen *inte* i (14b) bidrar till att (14a) och (14b), som i övrigt har samma innehåll, får två helt olika betydelser. Satsadverbialens placering är vanligtvis i satsens fjärde position men kan även placeras i satsens fundament och i initialt och finalt annex (Lundin 2017).

Satsadverbialen delas in i fyra betydelsegrupper: modala satsadverbial, konjunktionella satsadverbial, fokuserande satsadverbial och negerande satsadverbial (Teleman et.al. 1999). De modala satsadverbialen lämpar sig väl i argumenterande text eftersom de uttrycker talarens sannolikhetsvärdering till satsinnehållet.

15. a) Hunden har *lyckligtvis* sprungit sin väg
- b) Hunden har *tyvärr* sprungit sin väg

Talaren i (15a) visar genom det modala satsadverbialen *lyckligtvis* att hen har en positiv inställning till hundens försvinnande medan talaren i (15b) kommunicerar en negativ inställning genom att använda det modala satsadverbialen *tyvärr*. De modala satsadverbialen har totalt fem funktioner: *sannolikhet* (kanske/antagligen/säkert), *förstärkning* (för guds skull), *hänvisning* (enligt källa), *evaluering* (pinsamt nog) och *kommentar till språkhandlingen* (ärligt talat/med andra ord).

Vid analys av materialet har alla typer av satsadverbial eftersökts och modala satsadverbial har sedan excerperats ur dessa. Detta har gjorts genom att mening för mening undersöka om den innehåller ett satsadverbial. För detta ändamål har även Andréassons (2007:273) satsadverbialstest använts för att avgöra om ett ord eller fras svarar som ett satsadverbial (se exempel 16).

16. Det är [satsadverbial] [framhävt satsled] som [resten av satsen]

(16) skulle således kunna se ut som följer.

17. Det är *kanske/för guds skull/enligt G-P/pinsamt nog/med andra ord* Kalle som brer mackan.

De kursiverade orden i exempel 17 fungerar i sammanhanget eftersom de är satsadverbial. I analysen har även exempel på satsadverbial från *Svenska Akademiens grammatik 4 Satser och meningar* (Teleman et.al. 1999) använts för att kontrollera och eftersöka olika satsadverbial.

5.8.2 Nominalfraser med värderande attribut

Nominalfrasen är en fras med substantiv eller pronomen som huvudord med eventuella framförställda och efterställda attribut (Lundin 2017:74ff). Substantiv som *hunden* är i sig självt en nominalfras men har i (18) byggts ut med attribut vilket bidrar till att information som skulle kunnat uttryckas med flera satser paketeras i en enda nominalfras vilket i sin tur bidrar till mer informationstäta meningar.

18. *Den långhåriga hunden med korta ben* har försvunnit.

Interventionen har syftat till att ge kunskap om hur man i en nominalfras med hjälp av värderande attribut kan framföra en åsikt i sin argumentation istället för att använda ”jag tycker”-argumentation. I analysen har jag därför eftersökt nominalfraser med värderande attribut såsom viktig, bra, dålig, positiv, negativ vilka är typexempel för värderande attribut (Bolander 2012). Andra typexempel för värderande attribut är *rolig* eller *tråkig* och återfinns i Davids förtest (DF)².

19. Man skulle utveckla sin kreativitet, sin simultanförmåga och även ens förmåga att uttrycka sig själv, vilket är så viktigt ifall vi inte vill bli *gråa, tråkiga ekonomer* i framtiden.

Nominalfrasen i (19), som är kursiverad, är förebildlig för hur en nominalfras med värderande attribut kan se ut där DF bygger ut huvudordet *ekonomer* med det beskrivande, men även värderande i sammanhanget, adjektivet *gråa*. Därtill används attributet *tråkiga* och DFs (negativa) inställning till ekonomer kommuniceras till läsaren.

² DF står för Davids Förtest. Framöver används förkortningar vid elevexempel där elevens initial används tillsammans med F för förtest och E för eftertest.

Det är dock inte helt oproblematiskt att analysera värderande nominalfraser, särskilt i de fall när nominalfrasen inte innehåller några av de ovannämnda typexemplen av värderande attribut (Bolander 2012). EE använder följande nominalfras när hon driver tesen om vegetarisk kost i skolan.

20. Eftersom att den vegetariska maten inte kräver lika mycket frakt, paketering och maskineri så bildas mindre avgaser och *andra miljöförstörande faktorer* under processen.

Istället för att använda något av typexemplen för värderande attribut använder EE i (20) *miljöförstörande* för att beskriva huvudordet *faktorer* vilket signalerar om skribentens negativa inställning till köttindustrins påverkan på miljön. Uppfattningen om attributens värdering beror på läsaren som i sin läsning tolkar texten utifrån sina individuella erfarenheter. Denna analys har således en kvalitativ ansats där jag har ett visst tolkningsföreträde och en avgörande roll i vad som bedöms som nominalfraser med värderande attribut. Exempel 20 i EE har i denna analys bedömts som ett värderande attribut.

Till de värderande attributen räknas även nominalfraser som är utbyggda med bisatser och infinitivfraser med värdeladdade verb. En av dessa går att finna i NE (exempel 21a) där hon driver tesen om gratis mensskydd. (21b) är ett konstruerat exempel och beskrivs nedan.

21. a) *Dom³ pengarna som vi förlorar under den livstiden är något som män aldrig behöver förlora.*
b) *De pengar som vi lägger på mensskydd är något som män aldrig behöver betala.*

NE (21a) använder två nominalfraser vilka båda uttrycker en negativ åsikt med hjälp av det värderande verbet *förlorar*. Jämför exempelvis med verben *lägger på* och *betalar* i det konstruerade exemplet 21b som istället bidrar till en mer neutral betydelse.

Ett bifynd i analysen och som är medräknat i elevernas totala användning av nominalfraser är nominalfraser med värderande huvudord men utan värderande attribut. Exempel på detta finns i IF.

22. Om man hade fel på en uppgift framstod man som *en idiot* och retades för det.

³ Jag vill med denna fotnot uppmärksamma läsaren om att jag är medveten om elevernas eventuella stav- och grammatiska fel men jag kommer fortsättningsvis inte markera dessa i texten.

De värderande huvudorden utan värderande attribut, såsom *en idiot* i (22), förekommer i låg utsträckning i elevernas texter men har tagits med i analysen eftersom de med deras starka värdering skapar en effekt i texten genom att bryta det neutrala språkbruket och uppmärksammas då av läsaren.

Resultatet från analysen består således av nominalfraser med *värderande* attribut eller huvudord där någon av nominalfrasens delar implicit kommunicerar talarens åsikt. Det räcker alltså inte med att eleven gjort en väl utbyggd nominalfras vilket exemplifieras i ett exempel hämtat från BF.

23. *En ökning av sociala medier och andra digitala program som Netflix eller datorspel gör att fler barn sitter hemma om dagarna.*

BF använder i (23) en utbyggd nominalfras men inget av attributen antyder vilken ställning hon har till huvudordet *ökning*. Denna nominalfras hade exempelvis kunnat byggas ut med ”den positiva” eller ”den extrema” för att med implicit författarröst kommunicera vilken ställning hon har till denna *ökning* av medier. Även om eleverna gör omfattande och välutvecklade nominalfraser räknas dessa alltså inte in i analysen om de inte kommunicerar författarens åsikt till sakinnehållet.

6 Resultat

I detta kapitel presenteras resultaten från interventionsstudien. Först presenteras användande av satsadverbial i avsnitt 6.1 och i avsnitt 6.2 presenteras nominalfraser med värderande attribut. I avsnitt 6.3 presenteras analysen av elevernas användande av metaspråk i kamratrespons till sin egen text. Avslutningsvis presenteras resultaten från de observationer som gjorts av undervisningssituationen och hur väl den fungerat utifrån dess syfte att utveckla elevers skriv- och metaspråkliga förmåga (avsnitt 6.4).

6.1 Satsadverbial

Resultatet från analysen av elevernas insändare visar att elevernas användning av satsadverbial ökat från totalt 251 till totalt 325, en ökning motsvarande ca. 30% (se tabell 2).

Tabell 2. Satsadverbial

<i>Elev</i>	<i>Förtest</i>	<i>Eftertest</i>
Alice	3	5
Billie	17	17
Charlie	12	14
David	27	30
Ester	14	28
Fatima	20	28
Gustav	38	38
Hanna	14	24
Isabelle	20	24
Josef	12	18
Kalle	22	23
Lo	13	17
Maya	13	18
Nora	16	29
Olivia	10	12
Totalt	251	325

I tabell 2 går det även att utläsa att majoriteten av eleverna ökat sin användning av satsadverbial bortsett från Billie och Gustav som har samma antal satsadverbial i båda texterna. I tabell 1 (avsnitt 5.7) presenteras längden på elevernas insändare och i genomsnitt har texterna ökat med ca. 9% vilket motsvarar en förväntad ökning av satsadverbial. Ser man specifikt till Billies och Gustavs texter har längden på dessa istället minskat i eftertestet vilket visar att deras texter är mer satsadverbial-täta efter interventionen.

Undervisningen har även syftat till att medvetandegöra om de nyanser man kan skapa beroende på var man placerar satsadverbial. Det är alltså av intresse att utöver att presentera att eleverna använder satsadverbial även kort presentera hur eleverna använder dessa. För detta ändamål använder jag exempel hämtade från Fatimas texter.

24. a) Jag tycker *dock* att skolan borde vara läxfri och i denna insändaren kommer jag gå igenom varför.
- b) *För det tredje* skapar läxor mycket stress och det kan kännas överväldigande att behöva slutföra uppgifter på sin fritid.
25. *Inte bara* är vegetarisk mat precis lika god, utan skolorna tjänar även pengar på det.

I FF används framförallt negerande och konjunktionella satsadverbial (*inte/dock/därför*) och dessa placeras i mitten av meningen som *dock* i (24a). Fyra gånger placeras FF satsadverbial i fundamentet (se 24b) och i dessa fall är satsadverbialen konjunktionella (*för det första, andra, tredje/som summering*). I FE används fortsatt framförallt negerande och konjunktionella satsadverbial men fundamenten varierar med hjälp av modala och fokuserande satsadverbial. I (25) har det fokuserande satsadverbial *inte bara* flyttats till fundamentet vilket bidrar med eftertryck till *inte bara* och riktar även läsningen till det efterföljande *utan*. Skribenten kommunicerar således tydligare den vegetariska kostens dubbla effekter. I FF placeras endast konjunktionella satsadverbial i fundamentet medan fundamenten i FE varierar med modala och fokuserande satsadverbial. Fatima uppvisar således en utvecklad medvetenhet och ett undersökande av hur satsadverbialens position bidrar till olika nyanser och betydelskillnader.

Ett av undervisningens huvudsakliga fokus har varit modala satsadverbial och elevernas användning av dessa presenteras i tabell 3.

Tabell 3. Modala satsadverbial

<i>Elev</i>	<i>Förtest</i>		<i>Eftertest</i>	
	<i>Antal</i>	<i>Varianter</i>	<i>Antal</i>	<i>Varianter</i>
Alice	0	0	1	1
Billie	1	1	6	4
Charlie	2	1	1	1
David	3	2	10	9
Ester	2	2	6	3
Fatima	3	2	4	3
Gustav	11	8	9	7
Hanna	3	3	3	3
Isabelle	4	4	3	3
Josef	1	1	3	3
Kalle	2	2	2	2
Lo	2	2	3	2
Maya	1	1	3	3
Nora	2	2	5	5
Olivia	2	1	0	0
Totalt	39	32	59	49

Tabell 3 visar en total ökning från 39 till 59 modala satsadverbial med en variation på 32 olika modala satsadverbial till totalt 49 (motsvarande en ökning av ca. 50%). Som det går att utläsa av tabellen står David för den största ökningen då han gått från att använda 2 varianter av modala satsadverbial till 9. Gustav, Isabelle och Olivia å andra sidan har en något minskad användning av modala satsadverbial.

För att tydliggöra elevernas utveckling av variation av modala satsadverbial visas i tabell 4 vilka satsadverbial som använts i både för- och eftertest (gemensamma) och vilka satsadverbial som endast använts i antingen för- eller eftertest (unika).

Tabell 4. Variation av modala satsadverbial

	<i>Förtest</i>	<i>Eftertest</i>
<i>Gemensamma</i>	då <i>egentligen</i> <i>faktiskt</i> helt enkelt <i>kanske</i> <i>med andra ord</i> som sagt såklart <i>tyvärr</i> <i>verkligen</i> väl	då <i>egentligen</i> <i>faktiskt</i> helt enkelt <i>kanske</i> <i>med andra ord</i> som sagt såklart <i>tyvärr</i> <i>verkligen</i> väl
<i>Unika</i>	<i>möjligtvis</i> nog som du märker visst	absolut definitivt <i>förmodligen</i> <i>ju</i> med största sannolikhet <i>naturligtvis</i> om man har otur självklart som de flesta vet <i>som vi alla vet</i> tekniskt sett tro det eller ej <i>troligen</i> <i>troligtvis</i>
Totalt	15	25
Varav unika	4	14

Tabell 4 visar att samma 11 modala satsadverbial använts i såväl för- och eftertest. Av eftertestets unika modala satsadverbial (14 stycken) är David enskild användare av endast två av dessa (*som de flesta vet/tro det eller ej*) vilket visar att eleverna på gruppnivå i hög grad utökat sin variation av modala satsadverbial efter interventionen. I undervisningen introducerades 20 varianter av modala satsadverbial varav sju användes redan i förtestet och ytterligare sex stycken användes i eftertestet (se kursivering i tabell 4). Dessa sex är unika för eftertestet vilket indikerar att interventionen påverkat elevernas förmåga att kunna variera modala satsadverbial.

Avslutningsvis presenteras även elevernas användande av ”jag-tycker”-argument vilket varit ett fokusområde för undervisningen av modala satsadverbial (se tabell 5).

Tabell 5. ”Jag-tycker”-argument

<i>Elev</i>	<i>Förtest</i>	<i>Eftertest</i>
Alice	1	
Billie	1	
Charlie	1	1
David		
Ester	1	
Fatima	3	
Gustav	1	
Hanna		1
Isabelle	3	1
Josef	2	
Kalle		
Lo	2	1
Maya		
Nora	1	
Olivia	1	3
Totalt	17	7

I elevernas förtest använder 11 av 15 elever totalt 17 stycken ”jag-tycker”-konstruktioner. Eftertestet visar en minskning av såväl antal elever som använder explicit författarnärvaro (5 elever) och det totala antalet ”jag-tycker”-argument som minskat från 17 till 7. Fatima går från att använda tre till noll ”jag-tycker”-konstruktioner vilket visar att undervisningen haft effekt på hennes hantering av explicit författarnärvaro. En elev, Olivia, sticker ut i resultatet som istället använder fler ”jag-tycker”-argument efter interventionen och som i tidigare resultat även uppvisat en minskad användning av modala satsadverbial. Hur Olivia använder ”jag-tycker”-argument i för- och eftertest exemplifieras i citaten nedan.

26. Elever har *alldeles för lite idrott*, dom kanske har 2 lektioner på 1 vecka, *jag tycker* att man ska öka mängden idrott.

27. *Jag tycker* inte att det är *rättvist* att vi *måste* betala *extrema summor*, *bara* för att kunna använda mensskydd.

(26) visar ett exempel från OF där hon i exemplet första sats använder den värderande nominalfrasen *alldeles för lite idrott*. Därefter använder hon det modala satsadverbial *kanske*

som uttrycker författarens sannolikhetsvärdering och i den avslutande satsen presenterar hon sin tes genom att använda ”jag-tycker”- konstruktion. Exempel 27 i OE inleds med *jag-tycker* och därefter används den värderande nominalfrasen *extrema summor* och det fokuserande satsadverbialet *bara*. I (27) används också ett värderande predikativ (*rättvist*) och ett modalt hjälpverb (*måste*). Även om Olivia mätt till antalet modala satsadverbial och ”jag-tycker”-argument inte uppvisar någon utveckling efter interventionen visar exemplen ovan att Olivia utvecklat andra områden som är typiska för argumenterande text. Användningen av värderande predikativ och modala hjälpverb kan bero på att eleverna själva upptäckt dessa drag i diskussion med andra eller i den egna läsningen av de autentiska texter som funnits med i undervisningen. OE satsradar också i lägre grad än i OF vilket bidrar till en mer effektiv argumentation.

6.2 Nominalfraser

Resultatet av elevernas användande av nominalfraser med värderande attribut eller huvudord visar en ökning från 95 till 151 vilket motsvarar en ökning på nästan 60% (se tabell 6).

Tabell 6. Nominalfraser med värderande attribut

<i>Elev</i>	<i>Förtest</i>	<i>Eftertest</i>
Alice	1	2
Billie	3	4
Charlie	3	4
David	9	19
Ester	8	14
Fatima	7	17
Gustav	12	13
Hanna	11	12
Isabelle	5	13
Josef	9	11
Kalle	5	10
Lo	5	10
Maya	6	4
Nora	2	13
Olivia	9	5
Totalt	95	151

Den mest betydande ökningen står David, Fatima och Nora för, men även utan deras resultat har eleverna på gruppnivå en ökning på ca. 30%. Nedan jämförs de två nominalfraser med värderande attribut som Nora använder i sitt förtest med två exempel från hennes eftertest.

28. a) Detta kan vara för att barnet har *för mycket energi i kroppen* som gör att hen inte kan fokusera.
b) Därför är jag här för att berätta varför det skulle göra *underverk* för barn att få mer idrott på schemat och med det mer rörelse.
29. a) Med det förlorar du en mer pengar och *dyrbar tid du behöver för att lära dig saker*.
b) Man behöver inte heller känna att i vissa fall att man borde skämmas över *något som är så naturligt som att andas*.

I (28a) och (28b) driver NF tesen om mer idrott på schemat och bygger i (28a) ut huvudordet *energi* med det värderande attributet *för mycket* och använder i (28b) den värderande nominalfrasen *underverk*. I NE drivs tesen om gratis mensskydd vilket byggs upp med det värderande attributet *dyrbar* i (29a) och det efterställda attributet *så naturligt som att andas* i (29b). Resultaten visar inte endast en ökning av nominalfraser utan exempel 28 och 29 visar även på en mer effektiv användning av värderande nominalfraser. Dels packas mer information i nominalfraserna i NE, dels görs fler medvetna val i NE för att framföra sin åsikt med hjälp av värderande attribut. Detta tydliggörs om man jämför (28a) och (29a) där *för mycket* i (28a) bedöms som ett svagt värderande attribut jämfört med attributet *dyrbar* i (29a) som tydligt signalerar NEs åsikt.

I analysen gjordes även ett bifynd i form av värderande huvudord utan värderande attribut och presenteras i tabell 7.

Tabell 7. Värderande huvudord

<i>Elev</i>	<i>Förtest</i>	<i>Eftertest</i>
Alice		
Billie		
Charlie	1	
David	1	
Ester		
Fatima		2
Gustav		
Hanna	1	
Isabelle	2	
Josef		1
Kalle		
Lo	2	
Maya		
Nora	1	
Olivia	1	
Totalt	9	3

Tabell 7 visar en minskning av användandet av värderande huvudord från totalt 9 värderande huvudord till 3 vilket används av 7 elever i förtestet och av endast 2 i eftertestet. Resultatet visar att eleverna har efter interventionen i högre grad byggt ut sina nominalfraser med värderande attribut.

När det gäller nominalfraser visar resultaten, trots gruppens generella ökning, att två elever, Maya och Olivia, har efter interventionen en minskad användning av värderande nominalfraser. I en närmare analys av deras nominalfraser syns inte heller en mer effektiv användning av dessa utan de använder framförallt svagt värderande attribut i såväl för- och eftertest. Minskningen kan inte heller förklaras med kortare texter eftersom Olivias text istället ökat i antal ord i eftertestet (se tabell 1).

6.3 Metaspråklig förmåga

Både i för- och eftertest uppvisar eleverna i låg grad en metaspråklig förmåga och de använder framförallt vardagliga uttryck för att beskriva en texts kvalitéer eller utvecklingspotential. Ett

exempel på detta går att finna i BF där hon i sin kamratrespons förklarar varför hon använder varierande längd på sina meningar.

30. Meningsuppbyggandet varierar ofta med *korta* och *långa* meningar vilket ger texten ett bra *flyt*. (...) Detta gör texten lättare att förstå och enklare att följa med då en text med endast *långa meningar* kan vara förvirrande och en med endast *korta meningar* kan upplevas *hackig*.

BF beskriver sina meningar med de mer vardagliga orden *flyt*, *hackig*, *korta* och *långa* vilka även förekommer i stor utsträckning i de övriga elevernas reflektioner i såväl för- och eftertest. Det språkvetenskapliga begreppet som används av flest elever är *kommatecken* och används i beskrivning av hur man kan uppnå flyt eller bättre struktur i sin text.

I förtestet är det endast en elev, Josef, som genomgående använder metaspråkliga termer. När andra elever talar om långa och korta meningar för att skapa flyt beskriver JF att hans meningar kan utvecklas med användandet av *bisatser* och *sambandsord*. På frågan om några ord behöver bytas ut svarar JF följande.

31. Jag hann inte kolla in noga på ord och vad som kan bytas ut men när jag ser på texten kan den använda starkare *adjektiv*. När den är för *passiv* känns inte texten lika övertygande jämfört när man använder starkare och ordentliga ord.

I (31) uppvisar JF inte bara en metaspråklig förmåga genom att använda det grammatiska begreppet *adjektiv* utan även en förståelse för att en passiv text med få värderande ord inte bidrar till den argumenterande textens syfte och kommunikationssituation. Två elever använder grammatiskt metaspråk i eftertestet, Josef och Kalle, som båda använder sig av begreppet modala satsadverbial. Hur texten ska utvecklas med hjälp av modala satsadverbial förklaras inte utan både Kalle och Josef skriver bara att det behövs mer modala satsadverbial.

Generellt uppvisar eleverna en förståelse för syfte och mottagare i såväl för- och eftertest där eleverna skriver att texten kan upplevas förvirrande av läsaren eller att argumenten kunnat vara bättre strukturerade för att vara mer övertygande. Det som främst skiljer sig mellan kamratresponsen före och efter interventionen är elevernas förmåga att distansera sig från sin text och argumentera för vad som bidrar till en välformulerad och övertygande argumentation.

Detta kan exemplifieras med utdrag ur Los för- och eftertest där hon svarar på frågan om argumenten i texten upplevs som tydliga och övertygande.

32. För mig är de det, eftersom att jag skrev dem.

33. Ja. Argumenten är tydliga och övertygande, med fakta som grund. Alla argumenten är välkända, då dem flesta är medvetna om att kött är kostsamt, att vi äter för mycket av det, och att det har stor miljöpåverkan.

I LE (33) utvecklas resonemangen för varför argumentation är övertygande medan i LF (32) ses argumentationen endast ur eget perspektiv. Detta svar förekommer hos flera elever som i förtestet säger att argumenten är övertygande för att man själv skrev dem för att i eftertestet utveckla sina resonemang och analysera sin text utifrån ett objektiva perspektiv.

Eftertestet består även av två riktade frågor för att ytterligare undersöka om eleverna förstår och förmår använda begreppen modala satsadverbial och nominalfraser. Resultaten från dessa två frågor visar att 10 av 12 elever kan förklara vad modala satsadverbial är och hur de används och 9 av 12 förstår vad nominalfraser är. Eleverna uppger att de använt modala satsadverbial för att uttrycka och förtydliga sin åsikt utan att använda explicit författarröst. Nominalfraserna har använts i förstärkande syfte och för att vinkla motargumenten negativt och för att gynna de egna argumenten med hjälp av positiva attribut.

Totalt är det tre elever som uppger att de inte förstår innebörden av dessa grammatiska termer men en av eleverna, Maya, prövar sig fram i sin förståelse.

34. Jag tror inte jag har använt några. Kanske *absurt* är ett men vet inte. Det visar i alla fall vad jag tycker i det argumentet.

I Mayas citat (34) går det att utläsa att trots att hon inte förstår definitionen av modala satsadverbial eller nominalfraser med värderande attribut har hon från undervisningen fått med sig att det har att göra med funktionen förstärka och övertyga. Detta uttrycks med hennes förslag om att predikativet *absurt* möjligtvis skulle kunna vara ett modalt satsadverbial.

Sammanfattningsvis visar resultaten att eleverna inte uppvisar några tydliga tendenser till utvecklad metaspråklig förmåga då endast två av eleverna använder grammatiskt metaspråk efter interventionen. Resultaten visar dock att eleverna är på väg att inta en mer objektiv roll i

analys av sina egna texter. Tillägget till eftertestet visar även att en stor del av eleverna har förståelse för modala satsadverbial och nominalfraser med värderande attributs funktion i en argumenterande text.

6.4 Undervisningens syfte och utfall

Undervisningen i denna intervention har utgått från Myhill et.al. fyra principer för integrerad grammatikundervisning där grammatikundervisningen sker integrerat med undervisning av specifik texttyp. Undervisningen ska bestå av högkvalitativa diskussioner, utgå från autentiska texter och förklara grammatiken med hjälp av exempel. Den grammatik som stått i fokus för denna studie, modala satsadverbial och nominalfraser med värderande attribut, har integrerats med texttypen argumenterande text. Eleverna har i övningar och i autentiska texter fått undersöka grammatikens funktioner genom att undersöka hur skribenterna använder språket. Undervisningen har haft en variation av uppgifter med betoning på samtal i mindre grupper och diskussion i helklass.

Eleverna har enligt resultaten uppvisat en utvecklad skrivförmåga i fråga om användande av satsadverbial, modala satsadverbial och nominalfraser med värderande attribut. Eleverna uppvisar dock inga tydliga tendenser till utvecklad metaspråklig förmåga men i viss grad förmåga att objektivt analysera sin egen text. Varför eleverna inte utvecklat en metaspråklig förmåga kan bero på de brister som funnits i undervisningen gällande elevernas möjlighet till högkvalitativa samtal. Under klassrumssamtalen, som alla skedde på distans p.g.a. den rådande coronapandemin, var samtalen relativt korta och i låg grad dialogiska då få elever bidrog till diskussionen. Detta kan dels bero på distansundervisningen, dels på att jag och eleverna var helt nya för varandra vilket kan ha bidragit till ett mindre tryggt klassrumsklimat.

Även om eleverna inte uppvisat en utvecklad metaspråklig förmåga i *Del 2: Kamratrespons* har eleverna däremot uppvisat denna förmåga i klassrumsdiskussioner då de använt grammatiskt metaspråk, såsom modala satsadverbial och adjektiv, för att beskriva sina upptäckter. Eleverna har även utvecklat en medvetenhet för hur olika språkliga val påverkar en text vilket exemplifieras i observationer från undervisningen.

35. Det används starkare ord. Det skapar en slags empati.

(observation 2/3 -21)

I observationerna i (35) jämför eleverna två olika textutdrag där den ena har värderande nominalfraser och den andra ett mer neutralt språkbruk. Eleverna har i denna övning noterat att olika ordval bidrar med olika betydelse och nyanser som skapar känslor, såsom empati, hos läsaren.

Sammanfattningsvis har undervisningen till stor del fyllt sitt syfte eftersom eleverna uppvisar en utvecklad skrivförmåga och utvecklat en medvetenhet och analytisk hållning till sina egna texter. Dock har eleverna inte tydligt uppvisat någon utvecklad metaspråklig förmåga vilket kan förklaras med att interventionen inte fyllt kravet för goda möjligheter till högkvalitativa diskussioner.

7 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten i förhållande till tidigare forskning och vilka slutsatser som dras utifrån detta. I avsnitt 7.1, 7.2 och 7.3 diskuteras resultaten i förhållande till uppsatsens frågeställningar. Uppsatsens avslutas med ett slutord i avsnitt 7.4.

7.1 Vilka effekter har integrerad grammatikundervisning på elevers skrivförmåga i argumenterande text?

Integrerad grammatikundervisning har i denna interventionsstudie visat effekt på elevers skrivförmåga vilket överensstämmer med resultat från tidigare forskning (Myhill et.al. 2017; Ekvall 1997). Likt Ekvall har jag i denna studie analyserat elevernas användning av specifika grammatiska drag som är särskilda för den texttyp som undervisats, i det här fallet modala satsadverbial och nominalfraser med värderande attribut vilka är särdrag för argumenterande text (Ekvall 1997; Nordenfors 2017). Det finns dock ett fåtal elever som inte uppvisat en utvecklad skrivförmåga vilket skulle kunna förklaras med slutsatser från Myhill et.al. (2017) som påpekar att framförallt goda skribenter i större grad utvecklas av integrerad grammatikundervisning medan svaga skribenter kräver ett mer riktat arbete. För denna studie har jag på förhand bestämt vilka grammatiska drag som ska stå i fokus för undervisningen och jag tar alltså inte hänsyn till elevernas utvecklingsbehov. Jag har inte heller tagit hänsyn till om eleverna betraktas som goda eller svaga skribenter och resultaten från denna studie kan alltså inte förklaras eller diskuteras utifrån detta. Det är alltså angeläget att inom svensk didaktisk grammatikforskning undersöka hur svaga skribenter kontra starka påverkas av integrerad grammatikundervisning där även effekten av integrerad grammatikundervisningen anpassad efter elevernas utvecklingsbehov kan undersökas.

Jag har i denna studie endast mätt elevernas utveckling i förhållande till specifika grammatiska drag. Olivia, som i denna undersökning inte uppvisar högre användning av varken modala satsadverbial eller nominalfraser med värderande attribut, har i en närmare analys uppvisat andra utvecklingsområden som inte har varit i fokus för denna intervention. Resultaten från denna studie är alltså inte helt rättvisande där en låg grad av modala satsadverbial eller nominalfraser med värderande attribut inte per automatik innebär en icke utvecklad skrivförmåga. En studie där man undersöker elevernas texter i sin helhet skulle alltså vara intressant för att undersöka om elevernas generella skrivförmåga utvecklas.

7.2 Vilka effekter har integrerad grammatikundervisning på elevers metaspråkliga förmåga?

Tidigare studier visar att integrerad grammatikundervisning har effekt på elevers metaspråkliga förmåga vilket inte har kunnat bekräftats i denna korta studie (Lessmark 2016; Jones & Chen 2016; Myhill et.al. 2017). Resultaten i denna uppsats kan bero på den digitala kontext som undervisningen varit i vilket även varit fallet i tidigare studier där eleverna inte uppvisat utvecklad metaspråklig förmåga (Sigebjer & Leissners 2020). Distansundervisningen kan ha minskat möjligheterna för högkvalitativa diskussioner och minskad möjlighet för läraren att stötta eleverna i deras utveckling. Att undervisningsmetoden varit ny för eleverna kan också påverkat inläringen eftersom eleverna befunnit sig i den proximala utvecklingszonen och därmed på väg att inte bara lära sig nya grammatiska begrepp utan även hantera och förstå undervisningsmetoden.

Eleverna har uppvisat kunskap om de grammatiska begreppen modala satsadverbial och nominalfraser men de har inte fullt ut approprierat dessa kunskaper eftersom de inte förmår bruka dem i reflektion över sin egen text. Resultaten av elevernas metaspråkliga förmåga kan även förklaras med att *Del 2: Kamratrespons* kan ha varit bristfällig eller fungerat sämre för syftet. I Lessmarks (2016) studie uppvisade eleverna en utvecklad metaspråklig förmåga där denna studerades i gruppssamtal medan eleverna för denna studie fick uppvisa dessa kunskaper skriftligt. Det skulle alltså vara av intresse att fortsatt undersöka elevers förmåga att använda grammatiskt metaspråk i skrift och om den påverkas av integrerad grammatikundervisning.

7.3 Hur fungerar undervisningen utifrån dess syfte att utveckla elevers skriv- och metaspråkliga förmåga?

I reflektion och analys av resultat och den egna undervisningen drar jag slutsatsen att integrerad grammatikundervisningen kan utveckla elevers skrivförmåga. Eleverna uppvisar dock inte ett utvecklat metaspråk vilket kan bero på bristande tillgång till högkvalitativa diskussioner som är en av de fyra huvudprinciperna för integrerad grammatikundervisning (Myhill et.al. 2017). Eftersom jag var ny för eleverna lades mycket tid på att lära känna eleverna och anpassa undervisningen utifrån deras studietakt. Att jag har varit okänd för eleverna kan även påverkat deras trygghet i klassrumsmiljön vilket i sin tur kan ha påverkat deras möjligheter att delta i klassrumsdiskussioner. För att optimera undervisningen behöver forskningen av integrerad grammatikundervisning utgå från verksamma lärare som känner elevgruppen och dess studietakt.

7.4 Slutord

Ett av grammatikundervisningens huvudsyften är att främja skrivutveckling men tidigare forskning visar att den traditionella undervisningen, som dessutom dominerar i svenskämnet, inte visar några effekter på elevers skrivförmåga. Verksamma lärare önskar dock utveckla sin grammatikundervisning så att den upplevs meningsfull av eleverna och fyller sitt syfte men resurser i form av aktuell forskning saknas. Mer svensk didaktisk grammatikforskning behövs där den förslagsvis fokuserar på integrerad grammatikundervisning som i denna korta studie uppvisat goda effekter på elevers skrivutveckling. Ytterligare studier behövs även för att fastställa om integrerad grammatikundervisning kan bidra till elevers metaspråkliga förmåga.

Under uppsatsskrivandets gång sa min handledare vid ett tillfälle ”Egentligen är ju hela livet en intervention”. Verksamma lärare testar dagligen nya metoder och undervisningsupplägg på sina elevgrupper för att se hur de faller ut för att därefter reflektera över hur innehållet kan anpassas till nästa gång och till nästa elevgrupp. Se det därför som en uppmaning och en uppmuntran till dig som verksam lärare att ta tillfället i akt att gå en fortbildning i eller utföra didaktisk forskning på integrerad grammatikundervisning där eleverna inte bara får kunskap *om* grammatik: de får även chans att utveckla sin metaspråkliga kompetens och sin skrivförmåga och därmed bygga broar över det omdebatterade skrivglappet.

8 Referenslista

- Andréasson, M., & Göteborgs universitet. Institutionen för svenska språket. (2007). *Satsadverbial, ledföljd och informationsdynamik i svenskan* (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap, 7). Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Andersson Varga, P., Winlund, A. & Randahl, A-C. (2017, juni). *Kamratrespons under skrivprocessen - kriteriefokuserad respons. Språk-, läs- och skrivutveckling (Läslifvet). Modul: Tolka och skriva text. Del 7. Didaktiska perspektiv på textarbete. Moment B – Kollegialt arbete*. Skolverket, Lärportalen. Hämtad 19/11-20 från: https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/001_tolka-skriva-text
- Andrews, R., Torgerson, C, Beverton, S., Locke, T., Low, G., Robinson, A. & Zhu, D. (2004) The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Hämtad från: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=4DfOgH0Z3Ss%3d&tabid=229&mid=1029>
- Bergström, A. (2007). *Två olika ämnen?: svenska språket på gymnasiet och på högskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket. Hämtad från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24153/1/gupea_2077_24153_1.pdf
- Bolander, M. (2012). *Funktionell svensk grammatik*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.
- Boström, L. (2004). *Lärande & metod: lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Jönköping: Jönköpings högskola. Hämtad från: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:347375/FULLTEXT01.pdf>
- Boström, L. & Josefsson, G. (2006). *Vägar till grammatik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Brodow, B. (2000). En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. I: Brodow, B., Nilsson, N-E. & Ullström, S-O. *Retoriken kring grammatiken: didaktiska perspektiv på skolgrammatik* (s. 67-134). Lund: Studentlitteratur.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ekvall, U. (1997). Grammatik, textanalys och skrivundervisning: om ett försök till integration i årskurs 6. I: Birgitta Garne (red) *Ut med språket!* (s. 82–98). Stockholm: Natur och kultur.
- Fearn, L. & Farnan, N. (2007). When is a verb? Using functional grammar to teach writing. I: *Journal of Basic Writing* 26, 63–87. doi: 10.37514/JBW-J.2007.26.1.05
- Halliday, M. A. K. & Webster, J. (2014). *Halliday in the 21st century*. New York: Bloomsbury Academic.
- Hansson, F. (2009). *Tala om text: om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal*. Malmö: Malmö högskola.
- Hertzberg, F. (1990). ” – og denne videnskap har man kaldet grammatiken”. Diss. Oslo.
- Hertzberg, F. & Axelsson, M. (2018, juni). *Språk-, läs- och skrivutveckling – Grundskola åk 4-6. Modul: Skriva i alla ämnen, åk 4-6. Del 4: Strukturer och språk*. Skolverket, Lärportalen. Hämtad 19/11-20 från: https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/010_skriva-i-alla-amnen-4-6/del_04/
- Holmberg, P. & Karlsson, A. (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

- House, J. (2009). The Grammar Gallimaufry: Teaching Students to Challenge the Grammar Gods. I: *The English Journal* 98(3): 98–102. doi: <https://www.jstor.org/stable/40503516>
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2015). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Jones, P. & Chen, H. (2016) The role of dialogic pedagogy in teaching grammar. *Research Papers in Education*, 31:1, 45-69. doi: 10.1080/02671522.2016.1106695
- Lessmark, J. (2016). *Integrerad grammatikundervisning. En pilotstudie om hur elevers texter och metaspråk kan utvecklas*. [Examensarbete: Avancerad nivå]. Göteborgs Universitet. Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan. Hämtad från: <https://core.ac.uk/download/pdf/83629499.pdf>
- Lundin, K. (2017). *Tala om språk: grammatik för lärarstudier*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Myhill D., Watson, A. & Newman. R. (2017). Re-thinking grammar in the curriculum. I: Ljung-Egeland, B., m.fl. *Textkulturer. Tolfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Karlstad 24–25 november 2016*. Karlstad: Universitetstryckeriet (s. 25–44). Hämtad från: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1169103/FULLTEXT01.pdf>
- Nationella prov (u.å.). *Uppgift 1: debattinlägg*. Hämtad 12/12-20 från: <https://www.natprov.nordiska.uu.se/kurs1/exempel/>
- Nilsson, N.-E. (1997). Argument för grammatikundervisning i grundskolan. I: Nilsson, N.-E. & Ullström, S.-O., *Skolgrammatik i fokus : om skolgrammatik i läromedel vid grundskola och gymnasieskola* (s. 7-48). Karlstad: Högsk. i Karlstad.
- Nordenfors, M. (2017). *Elevernas texter: redskap för textanalys, textsamtal och bedömning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- O'Dowd, E. (2017). Tackling text types through grammar. *Writing & Pedagogy*, 9(2), 331-352. doi: <https://doi.org/10.1558/wap.31813>
- Sigebjer, F. & Leissner, A. (2020). ”Eller jag vet inte vad man ska kalla det” - Aktionsforskning om grammatik som ett verktyg för skrivande. [Opublicerad studentrapport]. Göteborgs Universitet. Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. [Reviderad 2017]. Stockholm: Fritzes.
- Sveriges utbildningsradio (2020). *Skrivglappet*. UR Play, Kunskapskanalen. <https://urplay.se/program/217798-skrivglappet>
- Strzelecka, E. & Boström, L. (2013). Min grammatikhistoria: Roliga och sorgliga berättelser ur verkligheten. En fenomenografisk analys av 313 studenters berättelser. I Chrystal, J.-A. & Lim Falk, M. (Red), *Texter om svenska med didaktisk inriktning / Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning* (s. 29–50). Hämtad från: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:684255/FULLTEXT01.pdf>
- Strzelecka, E. & Boström, L. (2014). *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska*. Härnösand: Mittuniversitetet. Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-24427>
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Teleman, U. (1991). *Lära svenska: om språkbruk och modersmålsundervisning*. (1. uppl.) Solna: Almqvist & Wiksell.

- Teleman, U., Hellberg S. & Andersson, E. (1999). *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Norstedts.
- Tengberg, M. Forskningsmetoder. I: Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael (red.) (2016). *Läsa mellan raderna* (1. uppl.) (s.61-73). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Zuidema, L.A. (2012). The Grammar Workshop: Systematic Language Study in Reading and Writing Contexts. *English Journal*. 101(5), 63-71. Hämtad från: https://digitalcollections.dordt.edu/faculty_work/21/

Bilaga 1



Information om undersökning

Du har fått en förfrågan om att delta i en studie som kommer att ligga till grund för ett examensarbete. Jag som genomför studien läser min sista termin på ämneslärarprogrammet vid Göteborgs Universitet med svenska som förstaämne.

Undersökningens syfte är att studera elevers förmåga att skriva argumenterande texter och hur man ger respons på texter. Detta kommer att undersökas med hjälp av två uppgifter där du

- 1) skriver en insändare.
- 2) skriver en kamratrespons till din egna text.

Dessa uppgifter kommer du att få göra två gånger: en gång i februari 2021 samt en gång i mars 2021. Detta för att undersöka utvecklingen av dina förmågor.

Att delta i undersökningen är helt *anonymt och frivilligt*. Du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Undersökningen kommer att presenteras i form av en studentuppsats vid Göteborgs Universitet.

Jag har fått information om vad deltagandet i undersökningen innebär. Jag ger mitt samtycke till att de texter jag har skapat inom ramen för Svenska 1 under vårterminen 2021 får användas i forskning, undervisning och forskningsinformation. Namn och annan personlig information kommer att avlägsnas så att din identitet inte kan spåras till texterna. Detta i enlighet med Personuppgiftslagen (PUL1998).

Deltagarens underskrift

Deltagarens namnförtydligande

Ort och datum

Jag vill ta del av resultaten! Jag vill få uppsatsen skickad till min mailadress när den är klar.

Mailadress: _____

Tack för ditt deltagande!
Magdalena Mikmar

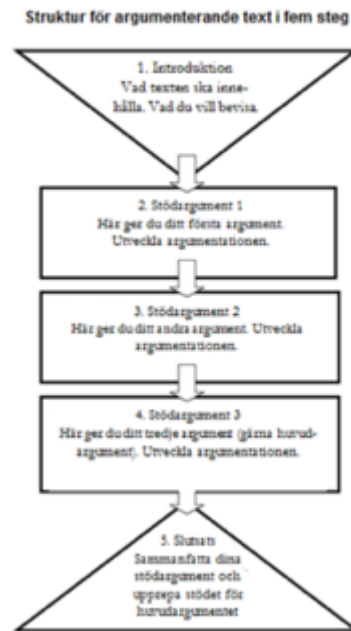
Bilaga 2

Del 1: Insändare

Du ska skriva en insändare till din lokala tidning. En insändare är en kort argumenterande text där du vill övertyga läsaren om din tes. Din insändare ska vara 200-500 ord lång och tar cirka 45 minuter att skriva. Du ska inte använda källor i din insändare utan utgå från egna argument som du själv kommer på.

Fem steg för att skriva en insändare

1. Introduktion: Först ger du en bakgrund till varför insändaren skrivs. Här presenteras även din tes.
2. Ditt första argument.
3. Ditt andra argument.
4. Ditt tredje argument (gärna ditt viktigaste argument).
5. Avslut: Här sammanfattar du dina argument. I avslutningen kan du även skicka med en uppmaning till läsaren.



Bildkälla: Hertzberg & Axelsson (2018) "Strukturer och språk"

Välj en tes i listan nedan som du vill argumentera för:

- Hela barnbidraget till barnen
- Läxfri skola
- Mer idrott på schemat
- Mer bild/teater/dans/musik i grundskolan
- Gratis lokaltrafik
- Mobiler i klassrummet – rätt eller fel?
- Stäng alla djurparker
- Högre skatt på godis och läsk

Känner du att du inte kan hålla med i någon av teserna ovan? Det gör inget! I den här uppgiften är det viktigast att åsikterna lyfts fram tydligt och att du övertygar läsaren: du behöver alltså i den här uppgiften inte ens stå för det du själv skriver.

Lycka till!

Bilaga 3

Del 2: Kamratrespons

Tänk dig att du skulle fått chansen att redigera din insändare – vad skulle du velat ändra på då?

Du ska beskriva vad som är **bra** med din text och vad du hade velat **ändra** om du hade fått chansen att redigera den. Du kan inte ändra på textens innehåll utan du ska fokusera på text- och meningsuppbyggnad, ordval och om texten övertygar läsaren. Du ska motivera varför just dessa delar i din text är bra eller behöver ändras. Använd exempel från din text för att tydliggöra vad du menar.

Nedan följer en punktlista för hur du kan gå tillväga.

1. Läs långsamt igenom din text.
2. Stryk under saker som du tycker är bra med din text.
3. Skriv ner vad du tyckte var bra med din text.
4. Förklara varför dessa saker var bra.
5. Läs igenom din text igen.
6. Stryk under sådant som du hade velat ändra på i din text.
7. Skriv ner vad du hade velat ändra med din text.
8. Förklara varför du vill ändra dessa saker med din text.

Använd frågorna nedan som stöd.

- Har delarna i texten en bra struktur? Varför/varför inte?
- Är meningarna tydligt formulerade? Varför/varför inte?
- Är meningarna lagom långa? Varför/varför inte?
- Är meningarna varierade eller kan de ändras på något sätt?
- Behöver några ord bytas ut? Varför/varför inte?
- Blir du övertygad när du läst texten? Varför/varför inte?
- Är argumenten lätta att förstå? Varför/varför inte?

Du har 15 minuter på dig att läsa igenom din text och skriva ned tankar och stödord. Du kommer därefter få 5 minuter till att ventilera dina tankar i en mindre grupp (totalt 20 minuter om ni är en grupp på fyra personer). Till sist ska du skriva ner dina tankar i ett Google formulär. Formuläret tar cirka 20 minuter att fylla i. Länk till formuläret fås efter gruppdiskussionen.

Lycka till!

Bilaga 4

Fas 1: Från dikt till debatt

Varje grupp tilldelas sångtexten till Lejonkungens ”Snart är det jag som är kung”. Ni ska i er grupp bestämma om ni ska debattera för att Simba ska bli kung eller mot att Simba ska bli kung.

- Välj sida: för eller mot
- Välj form av argumenterande text: är det ett argumenterande tal, en åklagares åtal eller en advokats försvar, en insändare till din lokala tidning, ett debattinlägg på en blogg?
- Använd för- och motargument som ni hittar i texten.
- Utgå från strukturen och andra kännetecken som vi tillsammans kommit fram till i klassen.
- Skriv er text.
- Läs igenom – finns det något som kan korrigeras?
- Var kreativa!

Snart är det jag som är kung

Snart ska jag bli en mäktig kung,
som fienderna slår
Ja, men djurens konung brukar väl
ha lite mera hår?
Snart blir jag djungelns nummer ett,
en kung, en stor idol
Jag tränar på min nya stil,
jag ryter fram ett vrål!
Ursäkta, men du verkar lite ung
Vänta, snart är det jag som är kung!
Det där dröjer länge än unge herrn,
det kan du tro.

Ingen säger "Sluta!"
Jo, men när jag säger att-
Ingen säger "Gör så!"
Vad jag menar är att-
Ingen säger "Gå dit"
Men du förstår inte-
Och ingen säger "Hör på"
Jamen, hör på!
Fri och då bestämmer jag
Det kan du bara glömma!
Fri att få det jag vill ha

Det är visst dags vi pratar
lite allvar du och jag
Inte tror jag att en kroknäbb
vet hur allt ska va'
Blir detta nya monarkin, då är jag inte med
Slutar tjänsten, lämnar Afrika,
det ska du nog få se
För du är vild och galen och för ung
Vänta, snart är det jag som är kung!

Alla tittar ditåt
Vänder sig åt mitt håll
Och jag är i centrum
För jag har en stor roll
Inte än!
Varenda kotte gammal eller ung
I flockar eller solo, bara sjung
Kung Simba, ja, den snubben blir rätt tung
Vänta, snart är det jag som är kung!
Vänta, snart är det jag som är kung!
Vänta, snart är det jag... som är kung!

Text: Tim Rice
Svensk översättning: Monica Forsberg



- **Helklass: läs upp era texter.**
- **Samtala: hur blev era texter, vad var svårt, hur skiljer sig texterna åt?**

Efterreflektion: Fundera vad du själv tyckte var svårt med ”Från dikt till debatt”. Vad behöver du lära dig och veta mer om för att kunna skriva argumenterande texter?

Bilaga 5

Fas 2: Textjämförelse

I denna övning ska ni tillsammans i gruppen jämföra två texter. Den ena texten är ett utdrag ur debattartikeln *Borde vi sluta med kontanter?* som är skriven av en anonym elev i årskurs 9. Den andra texten är ett utdrag ur *Integrationen funkar – lär av dem som lyckats* skriven av Persson och Strömbeck och publicerades i Aftonbladet 10/2-2018.

Er uppgift är att beskriva vilka skillnader ni ser mellan texterna och jämföra *hur* författaren syns i texten d.v.s. författarnärvaro. På vilka olika sett ”ser” ni författaren i texten? Vad får ni för bild av författarna? Vad har författaren för inställning till det hen argumenterar för? Ni hittar texten nedan i detta dokument. Skriv era resonemang kortfattat efter varje utdrag.

Ni hittar texterna på sida två.

Kom ihåg att anteckna era reflektioner och resonemang! Dessa ska sedan redovisas i helklass så bestäm vem i gruppen som ska föra gruppens talan.

<p align="center"><i>Borde vi sluta med kontanter? (Anonym elev åk9)</i></p>	<p align="center"><i>Integrationen funkar – lär av dem som lyckats. (Persson & Strömbeck, Aftonbladet, 10/2-2018)</i></p>
<p>Jag tycker att det är dags att vi ska sluta använda kontanter men en stor majoritet använder betalningskort.</p>	<p>Forskning visar att invandring bland annat bidrar till kompetensförsörjning, ökat företagande, utrikeshandel, kreativitet och tillväxt.</p>
<p>Därför tycker jag att det bara krånglar till i samhället när det finns olika sätt att betala på.</p>	<p>Med andra ord: Sverige behöver invandring.</p>
<p>Vi borde istället bara betala med betalningskort och till exempel swish som många har när man skaffar ett bank id.</p>	<p>Därmed inte sagt att invandring är problemfritt. Arbetslösheten i dag är cirka fem gånger högre bland utrikes födda jämfört med dem som är födda i Sverige.</p>
<p>Jag tror att det hade varit lättare i samhället om alla betalar på samma sätt.</p>	<p>Ju snabbare en nyanländ kommer in på arbetsmarknaden och ju bättre matchningen blir, desto större blir vinsterna för samhällsekonomin. Självklart gäller detta även individen.</p>
<p>Det är mycket smidigare att använda betalningskort till exempel om man ska köpa någonting från nätet så sker det vi ett inbetalningskort och ett bankkonto.</p>	<p>Lyckligtvis finns det runt om i Sverige gott om belägg för att en effektiv integration är möjlig.</p>
<p>Men om du har massa kontanter så går det ju inte att betala med de på nätet.</p>	<p>Att man dessutom fått arbetskraft till branscher med personalförsörjningsproblem och till kommuner med befolkningsminskning eller tillväxtboom spär på glädjen</p>
<p>Men det är ju mycket bättre att tappa sitt kort en att tappa en sedel.</p>	<p>Den intressanta frågan för varje politiker borde vara vad hen kan göra för att de bästa kommunernas resultat ska bli allas – inte hur man ska hålla invandrade borta.</p>
<p>Vissa människor tycker säkert att det är bra när det finns kontanter och att det är bra som det är.</p>	<p>Många kommuner rapporterar djup frustration över fyrkantiga regelverk och en statlig arbetsmarknadspolitik som förhindrar en individuell anpassning och lokala behov.</p>
<p>Jag förstår att att gamla människor och unga barn skulle kunna tycka att det är krångligt med betalningskort och sånt men det är inte mycket lättare med mynt och sedlar om man tänker efter.</p>	<p>Arbetsförmedlingen, som har det formella ansvaret för etableringen, är uppbunden av nationella program och stora, statliga upphandlingar.</p>
<p>Men jag säger inte heller att det inte skulle sluta bara för att vi slutar använda kontanter men det skulle bli svårare i alla fall.</p>	<p>Kunskapen om vad som fungerar ute i kommunerna behöver spridas så att framgångsfaktorerna kan tillämpas av många fler.</p>
<p>Men jag tycker att det fortfarande borde finnas bankomater för till exempel turister som har sedlar från andra länder och kommer till sverige.</p>	<p>Precis som i andra sammanhang behöver det finnas processer för att lära av dem som har lyckats bäst.</p>
<p>Jag tror att samhället skulle bli lättare för oss alla om vi alla betalade med samma sätt det vill säga ett inbetalningskort där alla slipper att bära runt på massa pengar och har alla sina pengar på ett säkert betalningskort.</p>	<p>Det handlar både om arbetssätt och attityder. Och belöningen för samhället blir betydande när man lyckas.</p>

Bilaga 6

Fas 2: Strössla satsadverbial

Förberedelser

Individuellt: läs igenom din insändare som du skrev vecka 6

- Hur använder du satsadverbial i din text?
- Är det några satsadverbial du använder oftare än andra?
- Skriv ner dina tankar och reflektioner!

Övning: Strössla satsadverbial

Individuellt:

Du ska i denna övning först ta din egna insändare och placera modala satsadverbial i de flesta meningarna i texten. Obs! Obs! Obs! Innan du börjar: spara ett original först av din insändare.

Börja med att först omvandla dina "jag tycker, jag tänker, jag tror"-argument till argument med modala satsadverbial och utan "jag".

Exempelvis: Jag tror att månen är en ost → Månen är troligtvis en ost.

Därefter lägger du in ett modalt satsadverbial i de meningar där det går att sätta in ett (eller kanske flera?) satsadverbial. Var lekfull och överdriv!

Ses i era grupper 11:40

Grupp:

Fundera och resonera tillsammans.

- Vad gör de modala satsadverbialen med era texter?
- Var/när i texten känns det nödvändigt att använda satsadverbial?
- Var/när i texten fungerar inte satsadverbialen?
- Sammanfatta era tankar.
- Sammanfatta också tillsammans: vad vet vi om modala satsadverbial? Hur kan man använda modala satsadverbial i sin argumenterande text?

Förslag på modala satsadverbial:

Kanske	Tyvär
Egentligen	Uppriktigt sagt
Förmodligen	Ju
Naturligtvis	Säkert
Troligtvis	Faktiskt
Förhoppningsvis	Troligen
Verkligen	Lyckligtvis
Möjligtvis	Antagligen
Ärligt talat	Som vi alla vet
Med andra ord	Pinsamt nog



Bilaga 7

Fas 3: Textjämförelse

I denna övning ska ni tillsammans i gruppen jämföra två texter. Den ena texten är ett utdrag ur debattartikeln *Stängningen av kulturen är signalpolitik* som är skriven av Jacob Hirdwall och publicerad på Dagens Nyheter. Den andra texten är en redigerad version av samma utdrag.

Er uppgift är beskriva vilka skillnader ni ser mellan texterna och jämföra *hur* de argumenterar. Framställs texternas budskap annorlunda? Hur då i så fall? Ni hittar texten nedan i detta dokument. Skriv era resonemang kortfattat efter varje utdrag.

Häv den orättvisa 50-gränsen, skriver regissören Jacob Hirdwall.	Häv 50-gränsen, skriver regissören Jacob Hirdwall.
Det svenska kulturlivet är en kunskapsbank som det tagit många, många generationer att bygga upp.	Det svenska kulturlivet innehåller kunskap som det tagit lång tid att bygga upp.
Vi dränks i dag samtidigt av ett kommersiellt brus. Många aktörer producerar precis samma sak, det kallas den fria marknadens konkurrens. Vi möter bruset snart sagt överallt.	Vi konsumerar samtidigt media. Många aktörer producerar precis samma sak, det kallas den fria marknadens konkurrens. Vi möter media snart sagt överallt.
Fortsätter den negativa trenden så kommer det att få effekter; vikten av kvalitet sjunker, vikten av volym ökar.	Fortsätter denna trend så kommer det att få konsekvenser.
Kulturen är en viktig motkraft – en av få verksamma motkrafter i dag – och därför får den inte bli tandlös. Då blir vi alla förlorare.	Kulturen fungerar som en motkraft i samhället och får därför inte bli tillbakahållen. Då förlorar samhället.
I ett samhälle som präglas av mätbarhet – allt ska ju kunna mätas i kronor – så är det inte så enkelt att tala om de värden som är svåra att mäta nationalekonomiskt, <i>de immateriella värdena</i> .	Samhället tenderar till att värdera saker beroende på dess ekonomiska värde vilket resulterar att det svårt att tala om de saker som är svåra att mäta nationalekonomiskt, <i>de immateriella värdena</i> .
Ändå är det just de värdena, som man skulle kunna benämna ett lands andliga infrastruktur, som utgör en av ett lands verkligt stora tillgångar.	Ändå är just de värdena bärande i ett samhälle eftersom de utgör en av ett lands stora tillgångar.
Regeln om max 50 i publiken tar branschen på djupt allvar: kommer man till exempel till en teater från en restaurang så går man från trängsel in i något som mer liknar ett desinficerat, glest jätterum där social distans på 2 meter är en självklarhet.	Regeln om max 50 i publiken tar kulturutövarna på allvar: kommer man till exempel till en teater från en restaurang så går man från trängsel in i teaterns rymliga salar där social distans på 2 meter är ett faktum.
Det finns i dag en oro att den utarmning av kulturen som pågått i många år redan innan pandemin nu ska stänga kulturplatser i vårt samhälle <i>för gott</i> .	Det finns en oro att nedskärningarna av kulturen, som har pågått sedan innan pandemin, ska leda till en permanent stängning av samhällets olika scener.

Hämtad från Leissner och Sigebjer (2020)

Bilaga 8

Fas 3: Beskriv katten

Beskriv katten på bilden på

- 1) ett neutralt sätt
- 2) ett positivt sätt
- 3) ett negativt sätt

Din beskrivning ska sammanfattas i en nominalfras med katt som huvudord och beskrivningarna som framförställda och efterställda attribut.



Bilaga 9

Fas 3: Korpus-övning

Instruktioner

Gå till <<http://spraakbanken.gu.se/>>

Klicka på *Korp*.

Testsökning

1. Testa att söka på ett ord, vilket som helst, genom att skriva det i sökrutan. Välj gärna ett ovanligt ord, så behöver du inte vänta för länge på träffarna. (Väljer du t.ex. ordet *och* så kan du lika gärna ta en kaffepaus medan du väntar.)
2. Klicka på ett valfritt ord i resultatraderna som kommer fram.
3. Till höger ser du nu detaljer om just det ordet, vilken korpus raden är hämtad från och annat.

Ibland kan du se vem som författat en viss text.

Vilka attribut får "kvinnor" och "män" i media?

1. Välj den korpus ni har i uppgift att undersöka. Detta gör du i rullistan till höger om logotypen. Välj först *Avmarkera* och markera sedan enbart den korpus ni ska undersöka.
2. Klicka på fliken *Utökad* ovanför sökrutan.
3. Välj Ordklass > Adjektiv i den nya sökrutan.
4. Klicka på + *Lägg till token* till höger om sökrutan, så att en ny sökruta öppnas.
5. Vid första sökningen: skriv *kvinn* i sökrutan. Vid nästa sökning skriver du istället *man* i sökrutan.
6. Gör sökningen genom att klicka på *Sök*.
7. Notera det totala antalet träffar.
8. Klicka på fliken *Statistik* och titta vilka adjektiv som fick flest träffar. Titta framför allt på relativa frekvenser.
9. Notera resultatet.
 - § Hur många träffar fick ni? (står under KWIC-fliken).
 - § Vilka olika adjektiv är relativt vanligast i den här konstruktionen i korpusen?
Välj ut topp 10 adjektiv som upplevs värderande (ex. adjektivet *annan* eller *85-årig* är trots allt relativt neutrala attribut).
 - § Finns det några generella mönster för de olika huvudorden *kvinn* och *man*?

Fyll i era resultat i labbrapporten nedan!

Labbrapport

Grupp:

Korpus:

Topp 10 resultat av *en + ADJ + kvinna*

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Topp 10 resultat av *en + ADJ + man*

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Kommentarer till undersökningen:

Bilaga 10

Fas 3: Pannkaksövning

1. Välj en av teserna i rutan.
2. Ändra i texten om pannkakor så att ni övertygar oss om tesen. Prova er fram och prata om vad som händer med texten när ni ändrar och lägger till ord. Använd er av adjektiv, adverb, substantiv eller verb. Tänk särskilt på era val av nominalfraser med värderande attribut (alltså substantiv med tillhörande beskrivningar). *Orden ni använder er av ska passa tesen ni valt.*
3. Vi samlas sedan i helklassmöte och tittar på texterna tillsammans.

Pannkakor är mat. Den som äter pannkakor blir mätt. Pannkakor kan vara en efterrätt. Då äts det ofta tillsammans med sylt, bär eller glass. Pannkakor finns i många olika former. Ugnspannkaka, bananpannkaka och crêpes är några exempel. Pannkakor kan göras till crêpes. Då fylls de med mat, rullas ihop och läggs i ugnen en stund. Pannkakor kan serveras som skolmat.

Teser

Pannkakor är nyttigt.

Pannkakor är utsökt.

Pannkakor är farligt gott.

Pannkakor är äckligt.

Pannkakor är en samhällsfara.

Pannkakor är mat för gourmeter.

Pannkakor bör aldrig serveras i matsalen.

Pannkakor är inte mat.

Pannkakor borde serveras i matsalen varje dag.

Exempel på adjektiv och adverb:

Farligt, äckligt, fruktansvärt, mättande, lömskt, giftigt, sött

Exempel på substantiv:

Supercrêpes, lyxmat, skitmat, slarvsylta

Exempel på verb:

Slafsar, tuggar, glufsar