

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Lasse Jylkkä

En systemisk-funktionell analys av språkbads- och  
CLIL-elevs skriftliga produktion

Magisterprogrammet i svenska och språkbad

Vasa 2015



## INNEHÅLL

FIGURER	2
TABELLER	2
TIIVISTELMÄ	5
1 INLEDNING	7
1.1 Syfte	8
1.2 Material	9
1.3 Metod	11
1.4 Tidigare forskning	12
2 UNDERVISNING PÅ FRÄMMANDE SPRÅK	16
2.1 Kort om språkbad	18
2.2 Kort om CLIL	19
2.3 Jämförelse mellan språkbad och CLIL	22
3 SYSTEMISK-FUNKTIONELL GRAMMATIK	25
3.1 Den funktionella grammatiken	25
3.2 Språkets olika skikt	27
3.3 Metafunktioner	30
3.4 Den ideationella metafunktionen	31
3.4.1 Process	33
3.4.2 Grammatisk metafor	35
4 ANALYS AV ELEVTEXTER	37
4.1 Problematiska fall	37
4.2 Processer i svenskspråkiga texter	39
4.3 Processer i engelskspråkiga texter	51
4.4 Grammatiska metaforer i språkbad- och CLIL-elevers texter	60

5 SLUTDISKUSSION	67
LITTERATUR	71
FIGURER	
Figur 1. Fördelningen av processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter	40
Figur 2. Fördelningen av processer i språkbads elevernas svenskspråkiga texter	41
Figur 3. Fördelningen av processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter	52
Figur 4. Fördelningen av processer i språkbads elevernas engelskspråkiga texter	53
TABELLER	
Tabell 1. Tabell över materialets omfattning	10
Tabell 2. Variation mellan vardagsspråk och skolspråk	28
Tabell 3. Exempel på en processbetydelse	32
Tabell 4. Exempel på de analyserade processtyperna	35
Tabell 5. Exempel på attributiva processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter	42
Tabell 6. Exempel på attributiva processer i språkbads elevernas svenskspråkiga texter	43
Tabell 7. Exempel på identifierande processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter	43
Tabell 8. Exempel på identifierande processer i språkbads elevernas svenskspråkiga texter	44
Tabell 9. Exempel på materiella processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter	46
Tabell 10. Exempel på materiella processer i språkbads elevernas svenskspråkiga texter	47
Tabell 11. Exempel på mentala processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter	48
Tabell 12. Exempel på mentala processer i språkbads elevernas svenskspråkiga texter	48
Tabell 13. Exempel på existentiella processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter	49
Tabell 14. Existentiella processer i språkbads elevernas svenskspråkiga texter	50
Tabell 15. Verbala processer i språkbads elevernas svenskspråkiga texter	50
Tabell 16. Exempel på attributiva processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter	53
Tabell 17. Exempel på attributiva processer i språkbads elevernas engelskspråkiga texter	54

Tabell 18. Exempel på identifierande processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter	55
Tabell 19. Exempel på identifierande processer i språkbadslevernas engelskspråkiga texter	55
Tabell 20. Exempel på materiella processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter	56
Tabell 21. Exempel på materiella processer i språkbadslevernas engelskspråkiga texter	57
Tabell 22. Exempel på mentala processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter	57
Tabell 23. Exempel på mentala processer i språkbadslevernas engelskspråkiga texter	58
Tabell 24. Verbala processer i engelskspråkiga texter	58
Tabell 25. Existentiella processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter	59
Tabell 26. Exempel på existentiella processer i språkbadslevernas engelskspråkiga texter	60
Tabell 27. Adjektiviska uttryck i undersökningsmaterialet	63
Tabell 28. Nominaliseringar i det engelskspråkiga undersökningsmaterialet	64
Tabell 29. Nominaliseringar i det svenskspråkiga materialet	65



---

**VAASAN YLIOPISTO****Filosofinen tiedekunta****Tekijä:**

Lasse Jylkkä

**Pro gradu -tutkielma:**

En systemisk-funktionell analys av språkbads- och CLIL-elevers skriftliga produktion

**Tutkinto:**

Filosofian maisteri

**Oppiaine:**

Ruotsin kielen ja kielikylvyn maisteriohjelma

**Valmistumisvuosi:**

2015

**Työn ohjaaja:**Siv Björklund

---

**TIIVISTELMÄ:**

Tässä tutkielmassa tutkitaan kahteen erilaiseen kaksikieliseen koulutusohjelmaan osallistuvien oppilaiden kirjallista tuotantoa. Koulutusohjelmat, johon oppilaat osallistuvat, ovat CLIL (Content and Language Integrated Learning) ja kielikylpy. Tarkoituksena on tutkia kuinka oppilaat käyttävät sekä englannin että ruotsin kieltä. Kohdekielenä on kielikylvyssä ruotsin kieli ja CLIL-ohjelmassa englannin kieli. Aineistoni koostuu Merenkurkun koulussa kerätyistä teksteistä. Englanninkielisiä tekstejä on 31 kappaletta, joista 15 on kielikylpyoppilaiden kirjoittamia ja 16 CLIL-oppilaiden kirjoittamia. Ruotsinkielisiä tekstejä on 30 kappaletta, joista 17 on kielikylpyoppilaiden ja 13 CLIL-oppilaiden kirjoittamia.

Tutkielman analyysissä käytän apuna systeemis-funktionaalista kielioppia, joka tutkii sitä, minkälaisen kuvan todellisuudesta ihminen luo kielenkäytöllään. Tavoitteeni on selvittää kolme asiaa: (1) minkälaisia prosesseja kielikylpy- ja CLIL-oppilaat käyttävät teksteissään, (2) onko ryhmien välillä määrällisiä ja laadullisia eroja prosessien käytössä sekä (3) esiintyykö aineistossa kieliopillisia metaforia ja jos esiintyy, niin minkälaisia. Kieliopillinen metafora on inkongruentti ilmaisutapa, jossa esimerkiksi verbi ilmaistaan substantiivilla.

Keskeisin tulos on se, että oppilaat käyttävät molemmissa ryhmissä molemmilla kielillä enimmäkseen luonnehtivia ja identifioivia suhdeprosesseja. Toiseksi eniten esiintyy fyysisiä tapahtumia kuvaavia materiaalisia prosesseja. Tämän jälkeen eniten esiintyy mentaalisia prosesseja, jotka kuvaavat jotain ihmisen pään sisällä tapahtuvaa. Myös verbaalisia ja olemassaoloa kuvaavia prosesseja esiintyy, mutta niiden määrä on kuitenkin pieni. Ryhmien välillä ei esiinny laadullisia eroja prosesseissa, mutta määrällisesti kielikylpyoppilailla esiintyy enemmän prosesseja ruotsinkielisissä teksteissä kuin CLIL-oppilailla, ja CLIL-oppilailla esiintyy enemmän prosesseja englanninkielisissä teksteissä kuin kielikylpyoppilailla. Oppilaiden teksteissä esiintyy kieliopillisia metaforia, mutta niiden määrä on kuitenkin vähäinen. Oppilaiden teksteissä esiintyy joitakin yksittäisiä nominalisaatioita ja adjektivisaatioita, mikä vastaa Rosvallin (2013) tutkimuksen tuloksia.

---

**AVAINSANAT:** CLIL, grammatisk metafor, ideationell metafunktion, språkbud, systemisk-funktionell grammatik





## 1 INLEDNING

Undervisning på främmande språk är inte någon ny företeelse, utan den har funnits sedan urminnes tider. Undervisning på främmande språk har uppstått då individer från olika språkgrupper har bott tillsammans på ett område. (Coyle, Hood & Marsh 2010: 2). Eftersom den här typen av undervisning är så pass gammal, har det under tidens gång funnits flera olika sätt att utföra den. Denna avhandling handlar om två typer av sådan undervisning, språkbad och CLIL (Content and Language Integrated Learning), där jag har valt att se på språkbad- och CLIL-elevens skriftliga produktion analyserat ur ett systemisk-funktionellt perspektiv. Språkbadet har funnits i Finland under flera år, sedan 1987. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 9). CLIL i sin tur är en nyare företeelse, själva termen uppfanns 1994 och har sedan dess ständigt fått mera uppmärksamhet i undervisningsvärlden. (Nikula & Marsh 1996: 8, Coyle et al. 2010: 3). Båda är dock etablerade och har funnit sin plats i skolsystemet. Båda programmen betonar språket och dess kommunikativa värde, men det lönar sig att studera hurdana tendenser i språkbruket eleverna som deltar i programmen visar. Integrering av språk och ämne är centralt i programmen som båda siktar på att eleverna ska få modersmålsliknande färdigheter i andraspråket.

Språkbad och CLIL är intressanta jämförelseobjekt, också i en kontext som Vasa där båda programmen finns. Språkbad har funnits i Vasa i nästan trettio år medan CLIL har kommit till Vasa först under senare år. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 9; Coyle, Hood & Marsh 2010: 3). De första CLIL-eleverna i Vasa började under hösten 2013 i årskurs 7 i Merenkurkun koulu. (Merenkurkun koulu: 2013, 119–120). Min avhandling erbjuder alltså en intressant inblick i två program: ett program som har hunnit utbilda elever en längre tid och en nyare företeelse. Det är dock inte meningen med den här avhandlingen att ge någon antydning om programmets kvalitet och om någotdera programmet är bättre än det andra. Dessutom är det inte heller möjligt med den här undersökningens omfattning.

## 1.1 Syfte

Syftet i min avhandling är att använda den systemisk-funktionella grammatiken som ett verktyg i analys av språkbads- och CLIL-elevens skriftliga texter. Jag vill ta reda på hurdana tendenser eleverna i båda programmen visar då de skapar meningar och se om och hur de använder grammatiska metaforer. Jag vill veta om det finns några speciella drag i språkbadslevernas svenska och CLIL-elevernas svenska samt språkbadslevernas engelska och CLIL-elevernas engelska. Jag antar att svenskan är svagare hos CLIL-eleverna som studerar främst engelska medan engelskan är svagare hos språkbadsleverna. Det beror på att CLIL-undervisningen sker på engelska och språkbadsundervisningen sker på svenska, och därför kan man anta att språkbadslevernas engelska och CLIL-elevernas svenska är svagare.

Jag antar att det finns skillnader i hur språkbads- och CLIL-eleverna använder svenska och engelska. Detta beror just på att mängden inflöde av språken varierar hos eleverna i respektive program. Det är dock intressant att undersöka i vilka aspekter de skiljer sig från eller liknar varandra och om de här dragen är gemensamma för båda språken. Man måste dock ta hänsyn till att skillnader eller likheter inte finns bara mellan de här två grupperna utan de finns säkert inom grupperna också. Det här beror på att grupperna inte är homogena utan olika elever har olika kunskaper och uttrycker sig på olika sätt. Dessutom är det inte möjligt att utgående från två texter (en på engelska och en på svenska) dra några generella slutsatser om de enskilda elevernas språkfärdighet.

För att se på eventuella likheter och skillnader mellan elevgrupperna kommer jag att studera elevernas användning av grammatiska metaforer (för definition se avsnitt 3.4.2), och det vill jag studera för att ta reda på om eleverna har nått den nivån i språkbruket att de kan skapa uttryck som är inkongruenta. Inkongruenta i det här fallet betyder inte att uttrycken skulle vara felaktiga, utan det är fråga om uttryck som realiseras med en annan ordklass än vanligt, t.ex. att ett uttryck som vanligtvis förekommer som ett verb istället förekommer som ett adjektiv. Avsnitt 3.4.2 kommer att behandla grammatiska metaforer närmare.

Mina forskningsfrågor är:

1. Hurdana processer väljer språkbads- och CLIL-elever att använda i sin skriftliga produktion?
2. Finns det eventuellt skillnader i hur mycket och hurdana processer som förekommer i språkbads- och CLIL-elevernas texter?
3. Finns det eventuellt grammatiska metaforer i språkbads- och CLIL-elevernas skriftliga produktion?

## 1.2 Material

Materialet i min avhandling består av svensk- och engelskspråkiga uppsatser skrivna av både språkbads elever och CLIL-elever. Materialet insamlades i Merenkurkunkoulu, som är ett högstadium där undervisning för grundskolans högre årskurser (7-9) ges och där både språkbad och CLIL finns under samma tak. Eleverna som skrivit texterna i mitt material går i årskurs 7. Detta beror på att det inte finns CLIL-elever i Vasa som skulle ha hunnit längre. Eleverna i båda programmen skrev en text på både svenska och engelska. Att eleverna i båda grupperna har skrivit två texter möjliggör jämförelsen mellan språk också inom gruppen. Hade eleverna i båda grupperna skrivit bara en text, skulle jämförelsen vara möjligt endast mellan grupperna.

Materialet består av texter skrivna på engelska och svenska. 31 texter är skrivna på engelska varav 15 skrevs av språkbads elever och 16 av CLIL-elever. Därtill finns det 30 texter på svenska varav 13 skrevs av språkbads elever och 17 av CLIL-elever. Med det här materialet får man en intressant inblick i hurdana tendenser eleverna i båda grupperna visar, både inom grupperna och mellan grupperna, sett ur en systemisk-funktionell vinkel. Materialet insamlades av elevernas lärare under fyra tillfällen. Under ett av tillfällena, skrev CLIL-gruppen sina uppsatser med hjälp av datorn, medan de andra texterna är skrivna för hand. Detta kan ha påverkat hur långa uppsatser eleverna har skrivit, eftersom det är lättare att redigera och snabbare att skriva en text då man skriver på dator. Då man skriver för hand tar redigeringen längre och det kan vara mera tidskrävande att helt enkelt

skriva texterna. Jag antar att i den här undersökningen, är skillnaden i texternas längd obetydlig. Skillnaden är inte stor, i texterna som CLIL-gruppen skrev med dator fanns det 400 analysbara processer medan i språkbadsgruppens motsvarande texter som de skrev för hand fanns det 370 analysbara processer. Motsvarande text betyder här att CLIL-gruppen skrev sin text på engelska och språkbadsgruppen på svenska.

Båda grupperna fick likadana instruktioner när de skrev texterna. Deras uppgift var att skriva om sig själva, sin familj och sina släktingar. Då eleverna skrev på svenska, fick de rubriken ”Jag och min familj”. Då eleverna skrev på engelska, hade de oftast använt antingen rubriken ”My family” eller ”Me and my family”. Därtill fick eleverna exempel som hjälpte till i skrivprocessen. Enligt exemplen kunde eleverna berätta vem som hör till deras familj eller släkt och hur gamla de är, var de bor och vad de gör som yrke, vad de har som hobbyer, vad de tycker eller inte tycker om, vad de brukar göra tillsammans eller hurudana traditioner de har och hurudana deras familjemedlemmar är.

Texterna samlades så att de var helt anonyma och skribenternas kön framgår inte. Innehållet i vissa texter kan naturligtvis tyda på vem eller av vilket kön skribenten är men det har helt ignorerats här. Det kunde ha varit intressant att göra en genusundersökning också men det faller utanför ramen för min avhandling. På grund av anonymiteten är det inte heller möjligt att jämföra två texter skrivna av samma skribent. Tabell 1 visar materialets omfattning, och där syns särskilt det varierande antalet texter.

**Tabell 1.** Tabell över materialets omfattning

	Antalet texter	Antalet processer
CLIL-EN	16	400
CLIL-SV	13	224
SB-SV	17	370
SB-EN	15	285
Sammanlagt	61	1279

### 1.3 Metod

Enligt Patel & Davidson (2010: 12) kan undersökningar delas in i flera kategorier, de flesta undersökningar kan delas in t.ex. på grund av hur väl känt problemområdet är i början av undersökningen. Jag kommer dock att använda indelningen i kvantitativa och kvalitativa undersökningar eftersom jag anser att den bäst passar i min undersökning. Enligt Patel & Davidson (2012: 13) innebär termerna kvantitativ och kvalitativ hur den information som har samlats in behandlas. Kvantitativa studier innebär att man samlar in data och gör statistiska bearbetningar och analyser, medan kvalitativa studier innebär att data som samlas in är t.ex. texter eller intervjuer, och att man gör analyser på insamlad data. (Patel & Davidson 2012: 13–14.)

Patel & Davidson (2012: 14) påpekar att man inte kan anse kvantitativa och kvalitativa undersökningsinriktningar som oförenliga, och oftast innehåller undersökningar drag från båda inriktningarna. Metoden i min avhandling är mest kvalitativ men den innehåller också kvantitativa drag. Min avhandling är kvalitativ på det sättet att jag analyserar elevtexterna med hjälp av den systemisk-funktionella grammatiken som ett verktyg och ser på hurdana processtyper (mera om processer i avsnitt 3.3.1) som förekommer i elevtexterna. Ytterligare kommer jag att se på vilken typ av grammatiska metaforer eleverna använder i materialet. Min avhandling är kvantitativ på det sättet att jag räknar antalet grammatiska metaforer i elevtexterna och jämför dem mellan grupperna för att se om det finns en kvantitativ skillnad eller likhet i elevernas användning av grammatiska metaforer och om den eventuella tendensen kan berätta om hur utvecklade elevernas språkkunskaper är. Därtill konstaterar jag att den här undersökningen är jämförande, eftersom jag jämför förekomsten och kvaliteten hos processer både inom och mellan de valda två grupperna.

Jag påpekar redan här att jag inte har analyserat inbäddade satser, utan de är utelämnade ur analysen. Anna-Malin Karlsson (2011: 32) konstaterar att man inte brukar ta med dem i en ideationell analys. Den ideationella metafunktionen står i huvudrollen i min analys (mera om den i avsnitt 3.3.) Karlsson (2011: 25) konstaterar också att då och då är det svårt att kategorisera processer och då borde man bestämma sig för en princip man följer.

Jag tar upp eventuella gränsfall som förekommer i elevtexterna i analysen i avsnitt 4.1 och berättar hur jag har valt att behandla dem.

Enligt Magnusson (2011: 241) är systemisk-funktionell grammatik ett lämpligt verktyg för elevtextanalys eftersom med dess hjälp kan man inkludera flera språkliga fenomen under samma begrepp, alltså nominaliseringar och adjektiviseringar av processer samt nominalisering och verbalisering av logiska betydelser och alla slags andra inkongruenta realiseringar av språkets semantiska nivå.

#### 1.4 Tidigare forskning

Det finns tidigare studier som behandlar den systemisk-funktionella grammatiken som verktyg i analysen av elevuppsatser. Till exempel Ulrika Magnussons (2011) doktorsavhandling *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår* som koncentrerar sig på den ideationella metafunktionen och i synnerhet på grammatiska metaforer. Magnussons avhandling innehåller intressanta undersökningsresultat med tanke på den här undersökningen. De mest centrala resultaten i Magnussons avhandling med relation till min undersökning var de resultat som gäller grammatiska metaforer och deras roll i elevernas språkutveckling. Som material i Magnussons avhandling fungerade nationella skrivprov från årskurs 9 och gymnasiet i Sverige. Enligt Magnusson (2011: 113) är andelen grammatiska metaforer större i texter skrivna av gymnasieelever än i texter skrivna av eleverna på årskurs 9. Därtill var det i Magnussons material så att elever med enspråkiga bakgrunder använder mera grammatiska metaforer än elever med flerspråkiga bakgrunder. (Magnusson 2011: 115–116). I Magnussons material finns det också ett samband mellan när eleverna har börjat tala svenska och hur mycket de använder grammatiska metaforer. De elever som var födda i Sverige och hade åtminstone en svensk förälder samt de elever som hade börjat tala svenska före de var 4 år gamla använde mest grammatiska metaforer. De elever som hade börjat tala svenska efter de var fyra år gamla men innan de var sju år gamla använde minst grammatiska metaforer. Intressant är att de elever, som hade börjat tala

svenska efter de var sju år gamla använde mera grammatiska metaforer än den föregående gruppen. (Magnusson 2011: 114–115).

Därtill finns Mikael Nordenfors (2011) doktorsavhandling *Skriftspråksutveckling under högstadiet*, som studerar röst användning i elevtexter och har sin utgångspunkt i systemisk-funktionella grammatiken. De viktigaste resultaten i Nordenfors undersökning med tanke på min undersökningen var att elevtexterna blir längre mellan årskurs 5 och 8 men också att längden på texten minskar efter årskurs 8. (Nordenfors 2011: 247).

Ytterligare finns Jannika Lassus doktorsavhandling som jämför betydelser i barnfamiljsbroschyrer utgivna av Försäkringskassan i Sverige och Folkpensionsanstalten i Finland. Lassus har utfört en kvalitativ och kvantitativ analys av processbetydelser i materialet. Lassus har därtill kvalitativt analyserat deltagarna i materialet. Slutsatsen i Lassus avhandling är att broschyrer i båda länderna liknar varandra. (Lassus 2011: 3). Då man tittar på antalet olika processbetydelser finns det vissa skillnader mellan de svenska och finlandssvenska broschyrerna. I det finlandssvenska materialet är det materiella processbetydelser som har huvudrollen medan i det svenska materialet spelar relationella processbetydelser en stor roll. Därtill förekommer också tämligen mycket verbala processer i det svenska materialet. (Lassus 2011: 247). Detta innebär att i det finlandssvenska materialet betecknas mera konkreta handlingar medan i det svenska materialet betecknas relationer, egenskaper och förhållanden. Deltagarna i materialet är vanligen den som läser texten, olika institutioner och föräldrarna. I det finlandssvenska materialet är deltagaren oftast en aktör i en materiell processbetydelse medan i det svenska materialet är deltagaren oftare en bärare i en attributiv processbetydelse. (Lassus 2011: 3)

Inom språkbadsforskningen i Finland finns Camilla Rosvalls (2013) avhandling pro gradu, *Det skriftliga språkbadspråket i årskurs 9 ur ett systemisk-funktionellt och genrep pedagogiskt perspektiv*, som behandlar språkbads elever och också tar upp det genrep pedagogiska perspektivet. Rosvalls avhandling är intressant med tanke på den här undersökningen, eftersom vi rör oss inom samma område. Rosvalls avhandling behandlar språkbads elever och deras skriftliga produktion. Rosvall tittar på hurdana processer och grammatiska metaforer som finns i språkbads elevernas texter jämfört med en

svenskspråkig kontrollgrupp. I Rosvalls undersökning skrev eleverna om vintern i Finland och hennes resultat visar att i det undersökta materialet var materiella, relationella och mentala processer de vanligaste processtyperna. (Rosvall 2013: 91). Rosvall konstaterar också att det stora antalet materiella processer i materialet tyder på att språkbadslevernars språk är sådant där det händer mycket. Därtill har Rosvall undersökt förekomsten av grammatiska metaforer. De förekom i viss mån i undersökningsmaterialet, men antalet var inte stort. (Rosvall 2013: 95). Ytterligare undersöktes processernas deltagare och genrepedagogiken i anknytning till språkbadsundervisning. (Rosvall 2013: 14). Någon jämförelse mellan språkbads elever och CLIL-elever saknas dock, och därför finns det utrymme för min studie inom området.

Pälvimäki (2008) har undersökt språkbadslevernars skriftligt produktion. Hon har utfört kvantitativa analyser av bl.a. meningslängd samt substantiv och verbanvändning. (Pälvimäki 2008: 289). Resultaten var att antalet löpord i språkbadslevernars texter ökar från årskurs 3 till 9, men inte hos flickorna från årskurs 6 till 9. Därtill ökar också både pojkarnas och flickornas meningslängd från åk 3 till åk 9. Pojkarna verkar använda mera substantiv och verb, men i årskurs 6 använder flickorna mera verb, andelen substantiv och verb minskar dock från åk 3 till 9. (Pälvimäki 2008: 289).

Bergroth (2006) har undersökt språkbadslevers prestation i studentskrivningar, vilket också kan ge en antydning om prestation hos de elever som ingår i mitt undersökningsmaterial. Bergroth (2006: 128) påstår att eleverna i språkbad tillägnar sig bättre kunskaper i språkbadsspråket än eleverna som deltar i traditionell språkundervisning och särskilt deras kommunikativa kunskaper blir bra. Enligt Bergroth (2006: 128) kan man då anta att språkbadslevernarna presterar bra i studentexamen i sitt språkbadsspråk. Bergroth (2006: 128–129) konstaterar att elever i språkbad presterade mycket bra i svenska i studentexamen, de flesta, 81 %, klarade sig bättre än genomsnittet. Resultaten visar att 15 % av språkbadslevernarna fick betyget L i svenska i studentexamen då 5 % av alla som tar studenten förväntas nå detta betyg. Beaktansvärt är också att ingen av språkbadslevernarna i undersökningen blev underkända i svenska. (Bergroth 2006: 128–129). I engelskan presterade språkbadslevernarna också bra. Ingen av språkbadslevernarna i undersökningen blev igen underkänd och ingen fick det lägsta godkända betyget A.



(Bergroth 2006: 129) Det är förväntat att 20 % ska få betyget B men 21 % av språkbads eleverna hade fått detta betyg. (Bergroth 2006: 130). Språkbads eleverna hade i övrigt bättre betyg än eleverna i genomsnitt när, andelen högsta betyg var 20 % större än förväntat. (Bergroth 2006: 129).

Merisuo-Storm (2006: 176) har undersökt CLIL-elevs skriftliga kunskaper och det om CLIL-undervisning påverkar deras skriftliga kunskaper negativt. I undersökningen har elever som deltar i CLIL-undervisning jämförts med elever som deltar i traditionell undervisning. Resultaten i undersökningen visar att elever i CLIL-undervisning utvecklade åtminstone lika bra skriftliga kunskaper som kontrollgruppen och att CLIL-undervisningen inte påverkar elevernas skriftliga kunskaper negativt. (Merisuo-Storm 2006: 186–187). Därtill mätte undersökningen attityder hos elever som deltar i CLIL-undervisning och resultaten visar att eleverna tyckte att det var naturligt att lyssna och läsa samt att prata och skriva på engelska.

## 2 UNDERVISNING PÅ FRÄMMANDE SPRÅK

Ett exempel på undervisning som sker på ett språk som inte är elevernas modersmål är från ca två tusen år sedan, då det romerska imperiet expanderade och det grekiska territoriet blev en del av Rom. Romerska familjer undervisade sina barn i grekiska så de skulle ha tillgång till både språket och sociala och professionella möjligheter. (Coyle et al. 2010: 2). Ett annat exempel från historien är sumererna som anses vara de första som använde skrift. Ackadierna tog över kontrollen av området där sumererna bodde men det intressanta är att de började använda sumerernas språk och deras skrift också. (Laurén 1999: 30–31). I dag är situationen likadan, engelskans inflytande blir hela tiden starkare och flera människor vill få möjligheten att utnyttja de sociala och professionella möjligheter som engelskan erbjuder. Idag är ändå situationen annorlunda åtminstone i en aspekt. Numera har flera elever möjlighet att delta i undervisning på främmande språk, och den är inte begränsad endast till elitgrupper eller påtvingad en grupp. (Coyle et al. 2010: 2).

Undervisning på främmande språk betyder huvudsakligen just det att undervisningen sker på ett annat språk än studentens modersmål. Språkundervisningen uppfattas ofta som teoretisk. Det här betyder att undervisningen som sker i skolan oftast innehåller bara teoretiska eller grammatiska aspekter av språket, och fokus ligger knappast på den kommunikativa sidan av språket. Det var särskilt önskan om att undervisningen skulle ta hänsyn till elevernas kommunikativa kunskaper som skapade ett behov för undervisning som sker på ett främmande språk. (Laurén 1999: 30). I kontexten för min undersökning betyder undervisning på främmande språk antingen språkbadsundervisning eller undervisning som kan klassificeras som CLIL-undervisning. I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004: 270) konstateras att i språkbadsundervisning eller undervisning på främmande språk är språket inte endast ett mål med undervisning utan den är också ett verktyg i inläring av ämnesinnehållen. Meningen med undervisning på främmande språk i Finland, det må sedan handla om språkbadsundervisning eller någon annan typ, är att undervisningen på det främmande språket eller det andra inhemska språket och modersmålet ska bygga en enhet. Målen och innehållen i undervisningen är de samma som i finsk- eller svenskspråkig undervisning. Läroplansdokument för skolor

bör innehålla information om vilka ämnen och hur stor andel av undervisningen som sker på undervisningsspråket och elevernas modersmål.

Terminologin kring ämnet varierar mycket, och därför är det svårt att tänka sig undervisning på främmande språk som bara en metod. Det beror på att det är bara en paraplyterm för flera metoder. Till och med CLIL är inte en enda metod, utan det är närmast en abstraktion under vilken olika modeller av innehållsbaserad undervisning faller. Olika termer, såsom *språkbetonad ämnesundervisning*, *innehållsbaserad språkundervisning* och *tvåspråkig undervisning* har använts om undervisning på främmande språk. (Nikula & Marsh 1996: 7) De här termerna hänvisar oftast till företeelser som är likadana men betoningen kan variera. T.ex. i språkbetonad ämnesundervisning är språket sannolikt i fokus medan i innehållsbaserad språkundervisning ligger fokus på innehållet. Till och med termen *plurilingual education*, flerspråkig undervisning används. Med den hänvisas till undervisning som är avsedd för elever som hör till språkmajoriteten. Då är ett mål med undervisningen att göra språkmajoritetens språkkunskaper mångsidigare. Termen tvåspråkig undervisning hänvisar ofta till undervisning som är avsedd för språkminoriteter. Tvåspråkig undervisning betyder då att man vårdar språkminoritetens eget språk men samtidigt får den kommunikativa kunskaper i majoritetsspråket. (Nikula & Marsh 1996: 7–8). Beaktansvärt är att var och en som ordnar undervisning på främmande språk får fritt välja vilken benämning man använder. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004: 270). Den här friheten gör det inte lättare att navigera i “termdjungeln” och området blir ännu mera oenhetligt.

Allmänt är målet med undervisning på främmande språk det att eleverna erbjuds sådana tillfällen i undervisningen där de får möjlighet att använda språket i naturliga situationer. Det här sker naturligt i språkbadsundervisning. Språkbadsundervisning har haft positiva resultat och dessa har uppmuntrat till att använda andra språk än elevernas modersmål i undervisningen. Språkbadsundervisning sker dock med varierande metod och i varierande mängd. (Nikula & Marsh 1996: 14–15). Dels just därför är det olämpligt att bunta ihop alla undervisningsmetoder som använder främmande språk.

Situationen gällande undervisning på främmande språk ändrade på 90-talet. Om en skola ville arrangera undervisning på främmande språk före 90-talet, behövde man tillstånd från undervisningsministeriet. Meningen med den här tillståndsproceduren var att försäkra sig om undervisningens kvalitet. Sedan 1991 har det blivit lättare att arrangera undervisning på främmande språk, eftersom man inte behöver tillstånd för det. Det att en skola arrangerar undervisning på främmande språk förutsätter dock att man följer de grunder för läroplanen som är giltiga då. (Mustaparta 2011: 1). Förändringen i tillståndspolitiken ledde till att flera skolor började erbjuda språkbadsundervisning och undervisning på engelska. Den här tendensen att arrangera språkbadsundervisning och undervisning på främmande språk tycks visa att skolorna inte är nöjda med den andel språkundervisning som finns då. (Mustaparta 2011: 1–2).

## 2.1 Kort om språkbåd

Språkbåd är en undervisningsmetod, vilken ger majoritetsbarn möjligheten att tillägna sig ett minoritetsspråk. I Finlands fall betyder det här att finska barn tillägnar sig svenska. Ett varierande antal av skolans ämnen undervisas på minoritetsspråket. Arrangemangen genomförs så att språkbadet i minoritetsspråket inte förhindrar utvecklingen av elevernas modersmål. En del av verksamheten arrangeras på elevernas modersmål. (Laurén 1999: 21). Den här andelen beror förstås på andelen i det andra undervisningsspråket.

Språkbadet i Finland baserar sig på en kanadensisk språkbadsmodell. (Laurén 1999: 20). Laurén (1999: 24) konstaterar att den kanadensiska modellen introducerades på 60-talet. Numera finns det flera olika sorters språkbåd i Kanada: tidiga, fördröjda och sena. Språkbaden kan också vara delvisa och fullständiga. I alla sorter av språkbåd används ett andraspråk i ämnesundervisning. Meningen är att eleverna använder språket i tänkande och fokus ligger på innehållet, inte endast på formen. De tidiga, fördröjda och sena språkbaden innebär att språkbadet börjar under olika stadier av utbildningen. Det tidiga språkbadet börjar då barnen är i dagshemsålder, det fördröjda börjar några år senare och det sena börjar i grundskolans högre årskurser. (Laurén 1999: 23) Framgångsrika erfarenheter av språkbåd innebär att eleverna har fått goda kommunikativa färdigheter i

både språkbadspråket och modersmålet. Ytterligare blir elevernas språk mera flytande. (Laurén 1999: 24). Typiskt för de tidiga språksbaderna är att all verksamhet under de första åren äger rum på språkbadspråket. I Kanada går ytterligare de första åren i lågstadiet helt på språkbadspråket. (Laurén 1999: 23). Det att språkbadet är delvist eller fullständigt hänvisar till det om språkbadspråket används hela tiden eller endast delvist.

Tedick (2014: 159) diskuterar språkbadsundervisning och berättar att de har tre huvudsakliga mål: att erbjuda additiv två- eller flerspråkighet, alltså att flera språk utvecklas och förstaspråket lider ej, att elever ska nå åtminstone lika bra akademiska kunskaper som elever i traditionell undervisning och att elevers kulturella kompetens och identitet utvecklas.

Intressant med språkbadsundervisningen är det att en lärare har enbart en språklig roll. (Laurén 1999: 23). Det betyder att en lärare använder alltid bara ett språk med eleverna. Språkbadsystemen kräver då att om man vill använda språkbadspråket och elevernas modersmål inom samma ämne måste man göra det turvis och man måste ha flera lärare. Det här betyder alltså att en lärare undervisar den del som ska undervisas på språkbadspråket och en annan lärare undervisar den delen som skall undervisas på modersmålet. Om någon ämne ska i något skede undervisas på målspråket och i ett annat skede på modersmålet, måste kunniga lärare vara tillgängliga. (Laurén 1999: 23). Det att eleverna undervisas successivt på båda språken hjälper dem att lära sig den nödvändiga terminologin och vokabulären i båda språken.

## 2.2 Kort om CLIL

CLIL, eller content and language integrated learning, är en benämning för undervisning på främmande språk som används mest inom EU men som har blivit populär utanför den också. Grundtanken med CLIL är att ett främmande språk används i inläring av språket samt ämnesinnehållet. Fokus i undervisningen och inläringen är då inte endast på ämnet eller språket utan de sammanknyts i processen. (Coyle et al. 2010: 1). Det främmande språket används i undervisning av ämnen som matematik, naturvetenskap och konstämnen. Ytterligare har ämneslärare skyldighet att undervisa eleverna i språket och

stöda särskilt de områden av språket eleverna saknar och som kanske stör elevernas möjligheter att förstå ett ämne ordentligt. Språklärarnas roll är att undervisa språk men också att stöda ämneslärarna genom att hjälpa elever att nå sådana nivåer i språkutveckling som behövs i olika ämnen. Genom rollen förstärks också inläring av ämnesinnehållen. (Mehisto, Marsh & Frigols 2012: 11).

CLIL har alltså en dubbelfokus på ämne och innehåll. Det här betyder att språket lärs i ämnesundervisning. Det innebär att innehållet måste presenteras på ett sätt som underlättar förståelsen. Den här kan göras med diagram, ritningar, experiment och med nyckeltermerna och viktig terminologi. Ämnesinnehållet används också i språkundervisning. Språkläraren måste inkludera vokabulären och terminologin samt texter från andra ämnen i språkundervisningen. Språkläraren tillbringar också mera tid med språkriktighet än ämneslärarna. Under den lär sig eleverna språket de behöver samt sådana diskursmönster de behöver för att förstå och använda ämnesinnehållet. (Mehisto et al. 2012: 11).

Språkinläringen fungerar eftersom eleverna är motiverade att förstå och använda språket. De hamnar i sådana situationer där de verkligen behöver språket och språket stiger ut från klassrummet också.

Som ovan nämnts, är terminologin inom det här området varierande, och det är just fallet med CLIL. Språkbadet är en metod som har vissa grundprinciper som finns i de flesta av språkbadsprogrammen. (Nikula & Marsh 1996: 8). CLIL är dock en annan typ av program. Det definierades 1994 av Marsh & Maljers, och främjas av den europeiska unionen. (Coyle et al. 2010: 3). Meningen med den här definitionen var att med hjälp av den kunde man beskriva och utveckla fungerande tillvägagångssätt i skolmiljöer där undervisningen sker på ett främmande språk. Tidigare var skolorna som ville erbjuda undervisning på främmande språk tvungna att göra detta helt på egen hand. Meningen med definitionen var också att visa att de här olika programmen har liknande metodologier och de har i allmänhet oftast varit framgångsrika fast skolorna har utvecklat dem på egen hand. Definitionen skulle då göra den tvåspråkiga undervisningen tillgänglig för en större publik. Det kan dock hända att CLIL som en företeelse kan bli lite svårare

att greppa eftersom den kan verka som bara en samling av olika program som på något sätt liknar varandra.

När man pratar om CLIL kan man inte undvika diskussionen kring terminologi och varierande program eller metoder igen. Det här beror på att CLIL inte är något enhetligt program utan under benämningen faller flera olika metoder eller sätt att undervisa elever. Därför är det värt att beakta att den här undersökningen inte berättar så mycket om CLIL som helhet, eftersom det kanske inte finns någon helhet som skulle kallas CLIL, utan den berättar om de tendenser som elever som deltar i två olika undervisningsprogram visar. Terminologiarbetet blir inte heller lättare då, beroende på litteraturen, språkbadet inkluderas under CLIL. Till exempel Mehisto et al. (2012: 13) konstaterar att språkbad hör till CLIL, medan i litteratur som gäller språkbad finns ingen diskussion om CLIL. Till exempel Laurén (1999) nämner den inte, fast termen introducerades 1994.

Finland gick med i Europeiska Unionen 1995, och medlemskapet har möjligen haft en effekt på hur mycket undervisning på främmande språk som pågår i Finland numera. Det här på grund av att så många olika länder hör till EU och flera olika länder för med sig ett behov av att utbilda ungdomar så att de har möjligheter att kommunicera med människor från olika kulturer. Globaliseringen ökar hela tiden och behovet av interkulturell kommunikation finns också utanför Europeiska Unionens gränser. Coyle et al. (2010: 2) konstaterar att orsaken till det ökade intresset för CLIL är att programmet är ett av de undervisningssätt som svarar på de krav som finns idag. De här kraven är skapade av globaliseringen och ekonomiska och sociala drivkrafter.

Grundtanken med CLIL är att undervisa elever på ett annat språk än deras modersmål. Det här betyder att språket är inte bara ett mål i undervisningen utan det är också ett verktyg i den. Eftersom CLIL inte är något klart definierat program med vissa strikta regler, finns det flera olika sätt att genomföra undervisningen. Det här kan orsaka problem eftersom varje skola där undervisningen ordnas är tvungen att upprätta en egen modell som den följer. (Nikula & Marsh 1996: 119) Det här betyder dock också det att skolan får upprätta ett sådant program som passar för just deras behov.

Faktorer som kan variera i olika typer av CLIL är till exempel undervisningens längd, (alltså är det fråga om bara en kurs eller en längre tid) vilka ämnen, hur mycket modersmålet används osv. Det här skapar ett rikt utbud på olika program i olika skolor som fokuserar på olika aspekter. Samtidigt ökar valfriheten hos föräldrar då de funderar på vilken skola de skall välja till sina barn. Den ökade valfriheten och utbudet på olika utbildningsmöjligheter kan orsaka konkurrens mellan skolorna, vilket kan leda till att skolorna också börjar utveckla sin utbildning vidare, så att den blir mera lockande för varierande målgrupper. Risken med det här är dock det att skolorna kan börja med en slags kapprustning, där de försöker locka in mera elever. Då kan den allmänutbildande aspekten av skolsystemet bli en bisak och eleven kan bli en produkt som lockas till utbildningen med olika fina saker.

### 2.3 Jämförelse mellan språkbad och CLIL

Enligt Cenoz, Genesee och Gorter (2014: 247) är en jämförelse mellan språkbad och CLIL viktig, eftersom särskilt eftersom det finns en hel del förvirring om förhållandet mellan de här två, också hos sakkunniga inom området. Enligt Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo och Nikula (2014: 213–214) har forskarna under den senaste tiden försökt skilja mellan CLIL och språkbad och det bevisar att ett förvirring finns och därför finns det behov för klargörande. Enligt Dalton-Puffer et al. (2014: 216–217) borde man dock undvika etikettering och man borde snarare utveckla en gemensam forskningstradition för identifiering av olika sätt av flerspråkig undervisning. Cenoz et al. (2014: 248) diskuterar olika målsättningar, elev- och lärarprofiler, målspråken, fördelningen mellan ämnet och språket och andra pedagogiska frågor i sin analys.

Enligt Cenoz et al. (2013: 249) finns det en viss skillnad i målsättningar mellan CLIL och språkbad. I språkbadet verkar målet oftast vara modersmålsliknande kunskaper i målspråket, medan målet i CLIL strävar efter en mindre behärskning av språket. Cenoz et al. (2013: 249) påstår dock att det kan vara för optimistiskt att förvänta sig att eleverna i språkbad skulle nå modersmålsliknande kunskaper och ofta är målet i språkbadet i många länder att eleverna når avancerade funktionella kunskaper i målspråket. Däremot



finns det också CLIL-program som strävar efter modersmålsliknande kunskaper i målspråket.

Enligt Cenoz et al. (2013: 249–250) finns det inom området motstridiga åsikter om ifall CLIL och språkbud är elitistiska. Å ena sidan tycks CLIL vara lämpligt till en bred urval av inlärare och inte bara för privilegierade men å andra sidan säger en del forskare att CLIL som brett urval utbildningsprogram brukar locka mera akademiskt starka elever. Språkbudsprogrammet i sin tur tycks vara öppet för elever från varierande bakgrunder och en likadan oro för deras elitism är frånvarande. (Cenoz et al. 2013: 250).

Cenoz et al. (2013: 250–251) påstår att den uppfattningen att språket som används i CLIL, oftast engelskan, alltid är ett främmande språk i den miljö där undervisningen ordnas inte är helt rätt. Cenoz et al. (2013: 250) hänvisar till en Eurydice rapport där det sägs att begreppet CLIL betecknar undervisning som sker på vilket som helst språk annat än elevernas modersmål, oberoende om det är fråga om ett främmande, regional, minoritets- eller ett annat statligt språk. Därtill påstår Cenoz et al. (2013: 250–251) att användning av engelskan kan vara mera omfattande i länder där det inte finns som ett officiellt språk än till exempel användning av franskan i Kanada. Därtill verkar det finnas språkbudsprogram som fokuserar på främmande språk. (Cenoz et al. 2013: 250–251).

Det verkar alltså inom forskningsområdet finnas motstridiga åsikter om hur man borde hantera skillnaden mellan CLIL och språkbudet, och om det ens finns en märkbar skillnad. Å ena sidan finns det forskare, som Lasagabaster och Sierra (2010) som påstår att man absolut måste dra en gräns mellan CLIL och språkbud men å andra sidan finns det forskare som Dalton-Puffer et al. (2014) som verkar tycka att den eventuella skillnaden inte spelar någon roll och att man borde sträva efter en gemensam forskningskultur. Det beror alltså på vilken litteratur man läser men för mig verkar det vara så att det finns vissa skillnader mellan språkbud och CLIL, främst det vilken typ av språk man använder i undervisning, är det ett främmande språk i samhället eller ett officiellt språk eller minoritetsspråk. Därtill kan man enligt min åsikt avskilja mellan CLIL och språkbud på grund av det hur stor andel av undervisningen sker på målspråket. I den skola där jag gjorde min undersökning finns det skillnader i just de här aspekterna: i CLIL är målspråket ett främmande språk i samhället, engelskan, och i språkbud är målspråket svenskan. Andelen

undervisning på målspråket skiljer också. I CLIL har ca 80 % av undervisningen under de två första åren i lågstadiet skett på engelska, och andelen har minskat stadigt så att då eleverna kommer till högstadiet, är andelen ca 30 %. (Merenkurkun koulu 2013: 119). I språkbudet i samma skola sker 61 % av undervisningen i årskurs sju på svenska, i årskurs åtta är andelen 59 % och i årskurs nio är andelen 39 %. (Merenkurkun koulu 2013: 108).

### 3 SYSTEMISK-FUNKTIONELL GRAMMATIK

I det här kapitlet kommer jag att presentera teorin bakom den systemisk-funktionella modellen, först som en allmän översikt över den systemisk-funktionella grammatikens begrepp, och sedan presenterar jag närmare de aspekter som är centrala för min avhandling.

#### 3.1 Den funktionella grammatiken

Den funktionella grammatiken är en språkmodell utvecklad av M.A.K. Halliday. Halliday ville studera språkutvecklingens mekanismer hos språkbrukarna och i själva språket. Den funktionella grammatiken utgår från det att språkets betydelse och funktion är i fokus i stället för formen. Grammatiken ses inte bara som ett verktyg för att ge uttryck för någonting utan den skapar också betydelse. En av Hallidays studier gällde hans son, och i denna studie visade Halliday att språkutvecklingen främjas av kommunikation och behovet att uttrycka betydelse. (Holmberg & Karlsson 2013: 10). Det här betyder alltså att det är grammatiken som skapar betydelse, mening, i kommunikationen mellan människor. Mira (2010: 87) utvecklar den här aspekten vidare: grammatiken har traditionellt definierat den korrekta formen för språket, medan den funktionella grammatiken ser språket som en källa som erbjuder möjligheter för dess användare. De här möjligheterna påverkar och är påverkade av situationskontexten samt den kulturella kontexten (Coffin, Lillis & O'Halloran 2010: 2). Forskare inom den systemisk-funktionella lingvistikens är mycket intresserade av kontexten, enligt dem kan man inte förstå vad någon säger eller skriver om man inte vet vad kontexten är. Samtidigt kan du förstå mycket av kontexten om du förstår en text. (Martin 2010: 14–15.)

Jag har valt att använda den systemisk-funktionella grammatiken som teoretisk referensram eftersom den erbjuder ett fräscht perspektiv på språkforskningen och på grund av att den, liksom språkbad och CLIL, inte fokuserar på den formella sidan av språket, utan den fokuserar på *vad* som blir sagt. Den systemisk-funktionella grammatiken förklarar också hur betydelse skapas med hjälp av olika lexikaliska och grammatiska resurser i olika kontexter. Den systemisk-funktionella grammatiken hjälper

också till att förklara hur varierande sätt att realisera språkets semantiska nivå är relaterade till varandra och hur kontexten påverkar språkbrukares sätt att använda varierande uttryck. (Magnusson 2011: 241.)

Den funktionella grammatiken förutsätter alltså att det finns något slags system bakom språket. Enligt Holmberg och Karlsson (2013: 28) anser lingvister ibland att systemet som är bakom språket fungerar som någon slags norm och om man analyserar språkbruk, analyserar man det hur mycket språkbruket avviker från detta system. Ibland anser de att systemet är abstrakt och att varje individ som kan språket har någon slags behärskning av det här systemet. I den systemisk-funktionella grammatiken hör språkbruket och systemet under samma rubrik. Systemet kan ses som en slags potential, och varje gång systemet används, skapas en konkret realisering av systemet. (Holmberg & Karlsson 2013: 28.) Varje gång två människor talar med varandra gör de en massa val beroende på kontexten där de har hamnat. Alla de här valen finns i potentialen. Holmberg & Karlsson (2013: 28–29) anser att varje gång då språkbrukarna använder språk, utvecklar de systemet, och skapar nya möjliga val som möjligtvis kommer att etableras. I en viss situation finns det ett visst antal godkända sätt att uttrycka sig, och det finns en liten möjlighet för den som kommunicerar att uttrycka sig på ett nytt sätt och bli förstådd. Den här chansen är tämligen liten, eftersom man oftast vill bli förstådd. Om man blir förstådd, har man skapat mera potential i systemet. Enligt Holmberg & Karlsson (2013: 29) betyder allt det här att språkutveckling går hand i hand med människans behov att uttrycka sig. Språksystemet är då också tämligen öppet enligt det systemisk-funktionella synsättet; språkbrukare har möjligheten att skapa och utveckla det då de använder språket (Holmberg & Karlsson 2013: 29).

Den systemisk-funktionella grammatiken beskrivs ofta som en sociosemiotisk språkmodell, vilket betyder att språket är någonting som används för kommunikation mellan människor i olika sociala sammanhang samt att språket är bara en rad av möjliga sätt att uttrycka sig som finns till buds för människor. Förutom språket kan en människa uttrycka sig genom ansiktsuttryck, kropps rörelser, bilder och till och med genom musik. (Holmberg & Karlsson 2013: 29.)

### 3.2 Språkets olika skikt

Inom den systemisk-funktionella lingvistik ser man att språket är uppdelat i flera skikt (Holmberg & Karlsson 2013: 18). Den ursprungliga termen för *skikt*, myntad av Halliday själv, är *stratum*, och den är användbar i svenska också men jag väljer att använda skikt eftersom det är lättare att förstå. De skikt som språket anses vara uppdelat i är *kontexten*, *betydelsen*, *lexikogrammatiken* och *de fysiska uttrycken*. (Holmberg & Karlsson 2013: 19.)

Det första skiktet, där alla andra skikt ingår, är *kontexten*. Kontexten kan delas in i *situations-* och *kulturkontexten* och båda påverkar hur språket kommer att formas. (Johansson & Sandell Ring 2010: 226.) Situationskontexten innebär att det i kommunikation mellan människor, finns tre faktorer som påverkar hur språkbruket kommer att fungera. De här faktorerna är *relation*, *verksamhet* och *kommunikationssätt*. *Relationen* menar att det finns något förhållande mellan samtals- eller kommunikationsparter, det kan till exempel vara fråga om kommunikation mellan en expert och en lekman eller om kommunikation mellan två experter. Det här betyder alltså att det eventuellt finns någon slags skillnad i hur två lekmän kommunicerar, hur en lekman kommunicerar med en expert eller hur två experter kommunicerar. Den sistnämnda kommunikationen kommer förstås skilja sig från den förstnämnda. Då en expert talar med en lekman, måste experten anpassa sin språkanvändning eftersom lekmannen sannolikt inte kommer att förstå vad experten talar om. Men då två experter kommunicerar om sitt expertområde, kan de fritt använda jargongen och de kan vara säkra på att de förstår varandra. *Verksamheten* avser det ämnesområde kommunikationen handlar om. Till exempel kan det vara fråga om kommunikation inom området medicin eller kommunikation mellan vänner. *Kommunikationssättet* hänvisar till det hur kommunikationen sker, till exempel om kommunikationen är muntlig eller skriftlig. (Holmberg & Karlsson 2013: 19.) Till kommunikationssättet hör också begrepp som *dialogisk* eller *monologisk* samt *nära* eller *distanserad*. Om kommunikationen är dialogisk, förväntar skribenten eller talaren ett svar, medan om texten är nära eller distanserad innebär det hur nära ifråga om textens innehåll skribenten eller talaren själv är. (Johansson & Sandell Ring 2010: 228.) Man kan exemplifiera detta genom att jämföra

vardagliga och mera specialiserade texter, till exempel en vardaglig diskussion och en vetenskaplig artikel. En vardaglig diskussion är sannolikt ganska nära talaren medan innehållet i en vetenskaplig artikel kan vara tämligen distanserad från skribenten. De här olika faktorerna samspelar och bygger upp situationskontexten, som då har sin påverkan på kommunikationen.

Därtill påverkar *kulturkontexten* vårt språk och det hur vi använder det. Kulturkontexten innebär att medlemmarna i en viss kultur känner igen vissa språkliga mönster. Varje mönster i språket finns där av en anledning och om något mönster saknas i kommunikationen, kan mottagaren i kommunikationen bli förvirrad eller frustrerad. (Johansson & Sandell Ring 2010: 229.) Vidare känner medlemmar i en kultur igen vissa åsikter, värderingar och förväntningar, och kan anta att kommunikationen pågår enligt dem. Kulturkontexten kan syfta på kulturen på en samhällelig nivå eller på subkulturer. I olika kulturer har språkbruket oftast samma mål men sättet att uttrycka saker skiljer, och därför har olika kulturer utvecklat olika språkliga mönster som medlemmarna i en viss kultur förstår. (Johansson & Sandell Ring 2010: 275.) Alla olika situationskontexter anses bygga upp en kulturs olika språkliga mönster och därför hela kulturkontexten.

En viktig distinktion som tas upp inom den systemisk-funktionella lingvistikens är vardagsspråk kontra skolspråk. (Magnusson 2009: 69). Kontrasten mellan de här två betyder att kontexten för språkbruket i elevernas vardag möjligtvis kan skilja sig från kontexten för språkbruket i skolan. I tabell 2 visas förhållandet mellan registren:

**Tabell 2.** Variation mellan vardagsspråk och skolspråk (efter Magnusson 2009: 75)

<b>Vardagsspråk</b>		<b>Skolspråk</b>
<b>Konkret</b>	← Verksamhet →	Abstrakt
<b>Vardaglig</b>		Teknisk
<b>Specifik</b>		Generaliserande
<b>Informell</b>	← Relation →	Formell
<b>Subjektiv</b>		Objektiv
<b>Nybörjarmässig</b>		Expertmässig
<b>Talat</b>	← Kommunikationssätt →	Skrivet
<b>Nära</b>		Distanserat
<b>Dialogiskt</b>		Monologiskt
<b>Kontextbundet</b>		Självbärande

I tabellen på föregående sida syns hur vardagsspråket och skolspråket kan ses vara ytterligheter på ett sorts kontinuum. Enligt Magnusson (2009: 74) är vardag och skola i olika register, vilket innebär det att vardagsspråket är mera dialogiskt och talat, medan skolspråket är mera monologiskt och skriftligt. Människans språk utvecklas då människan får tillgång till olika register, eller de utvecklas samtidigt i kontakt med varandra. Det här betyder att då språkinläraren utvecklas, kommer han eller hon i kontakt med olika slags kontexter från de mera vardagliga till de mera specialiserade, så som skolan och fritidsaktiviteter, d.v.s. hobbyer.

Därtill påpekar Magnusson (2009: 70) att språkutveckling hos människan baserar sig på samspelet mellan språk och kultur, vilka har enligt Hallidays analyser ett nära förhållande till varandra. Språket anses vara redskapet med vilket kulturen förmedlas till människan och det anses vara också redskapet för inlärandet i allmänhet. Det som driver fram språkutvecklingen i människan är behovet att uttrycka sig med andra människor och i olika kontexter. Magnusson (2009: 71) påstår att språkinläring inte är inläring av olika språkliga strukturer, utan den kan mera liknas vid att uppbygga ett helt system med vilken man uttrycker sig i olika kontexter. Man kan alltså anta att då man specialiserar ett visst område, det må sedan vara ett fritidsområde eller skolan, utvecklas också möjligheterna att uttrycka sig själv. För den här undersökningen är denna aspekt väsentlig eftersom materialet består av texter som eleverna har skrivit om sin vardag och sina eventuella hobbyer. Man kan alltså anta att det att eleverna är specialiserade inom sina egna hobbyer har någon påverkan på deras sätt att uttrycka sig själva. Det kan dock hända att de inte är vana att uttrycka sig skriftligt inom just detta område.

Enligt Magnusson (2009: 71) föregås det så kallade vuxenspråket av ett protospråk, vilket i sig också består av ett system, men då människan går över till vuxenspråk från protospråket, betyder det att människan har vid interaktionen med andra människor uppbyggt ett system med ord med vilket människan kan uttrycka sig själv. I protospråket uttrycker man sig själv främst med hjälp av ljud. (Magnusson 2009: 71). Utgångspunkten i Hallidays teori om lärande och språkinläring är att då man lär sig nya sätt att uttrycka sig språkligt, lär man sig också se på världen på ett nytt sätt. (Magnusson 2009: 71). I språkinläringen tar skriftspråket en central roll, och språkinläringen i sig verkar vara

en väg vars slutliga mål är att nå skriftspråklighet. Då människan börjar använda skriftspråket, använder man ord och uttryck på ett nytt sätt som anpassar sig till skriftspråkets regler. Det här möjliggör nya sätt att skapa en bild av världen omkring sig. (Magnusson 2009: 72). Skriftspråkets utveckling innebär också att uttrycka mera vardagliga situationer i skrift, vilken kanske inte är så nära människans egna erfarenheter.

Det andra skiktet som anses finnas i språket är *betydelsen*. Betydelsen är språkets semantiska nivå. (Johansson & Sandell Ring 2010: 281.) Betydelsen är den delen av språket som realiseras av *lexikogrammatiken*. Lexikogrammatiken realiserar betydelsesiktet med hjälp av ord och grammatiken. (Johansson & Sandell Ring 2010: 276.) I den systemisk-funktionella grammatikens modell är betydelsen och lexikogrammatiken två separata skikt, men enligt Holmberg & Karlsson (2013: 20) har de ett så nära samband att de kan diskuteras tillsammans. Holmberg & Karlsson (2013: 20) illustrerar det här sambandet med ett exempel på ett barn som inte kan tala ännu. Barnet kan sträcka sig mot något objekt som barnet vill ha och klarar då av att hantera skiktet betydelsen, men eftersom orden saknas i barnets språk, klarar barnet inte av skiktet lexikogrammatiken. Då barnets språk utvecklas, tillägnar barnet sig vokabulären och kan då ge uttryck för sina tankar med ord, antingen i skrift eller i tal.

Det tredje skiktet, de fysiska uttrycken, omfattar de lexikogrammatiska realiseringar av språkets betydelseskikt, som kan vara antingen tal eller skrift. Hallidays ursprungliga modell omfattade endast fonologin men Holmberg, Karlsson & Nord (2012: 10) har också inkluderat den ortografiska sidan i modellen. Om det är fråga om talat språk är det ljud, grafer, prosodi och intonation som realiserar den lexikogrammatiska sidan.

### 3.3 Metafunktioner

Enligt M.A.K. Halliday (2004: 60) är metafunktioner ett av de grundläggande koncepten i den funktionella grammatiken. Språket fyller alltså två huvudsakliga funktioner: att ge uttryck för våra erfarenheter och att genomföra våra sociala förhållanden. (Halliday 2004: 29). Vidare fyller språket metafunktioner som erbjuder ramar för de mera konkreta funktionerna (Holmberg & Karlsson 2013: 18). Metafunktionerna kan anses vara i



samspel med språkens skikt åå att de går tvärs genom skikten (Holmberg & Karlsson 2013: 21–23). Varje metafunktion kan uttrycka en avgränsad del av språkets semantiska sida. Språkets metafunktioner är den *ideationella* metafunktionen, den *interpersonella* metafunktionen och den *textuella* metafunktionen. (Halliday 2004: 29–30.) Den ideationella metafunktionen kan vidare delas in i två metafunktioner: den experientiella metafunktionen som möjliggör för språkbrukaren att representera sina erfarenheter av verkligheten och den logiska metafunktionen som tar hand om det att relationer mellan de satser vi skapar är logiska. (Johansson & Sandell Ring 2010: 235.) Den ideationella metafunktionen har huvudrollen i min analys och den förklaras vidare i avsnitt 3.4.

Den interpersonella metafunktionen ger språkbrukaren medel att umgås med andra människor genom att människor kan uttrycka sig. Den interpersonella metafunktionen erbjuder lexikala uttryck och mönster för evaluering och interaktion med mottagaren över satsnivån. (Johansson & Sandell Ring 2010: 234.) Vidare förklarar Johansson och Sandell Ring (2010: 245) att med hjälp av den interpersonella metafunktionen visar vi känslor och attityder. Detta kan exemplifieras med det att en offert som har samma ideationella betydelse kan uttryckas på flera olika sätt: till exempel som ett erbjudande, en uppmaning eller som ett tvång. Den interpersonella metafunktionen handlar om det hur ord och grammatik används för att interagera med varandra. Den textuella metafunktionen ger möjligheten att skapa koherenta och meningsfulla texter. (Derewianka & Jones 2010: 9.) Enligt Johansson och Sandell Ring (2010: 252) är den textuella metafunktionen olik de andra eftersom den inte har egna realiseringar utan den organiserar de två andra så att textuell betydelse skapas.

### 3.4 Den ideationella metafunktionen

En av språkets metafunktioner, den ideationella, är att beskriva världen omkring oss. Det gör språket genom att ge oss möjligheten att skapa erfarenhetsmässig betydelse samt att skapa logisk betydelse. (Holmberg & Karlsson 2013: 73.) Hedeboe och Polias (2008: 84) påpekar att språkets funktion också är att representera människans inre, mentala, värld. Det här avsnittet kommer mest handla om den erfarenhetsmässiga betydelsen, dvs. den

experientiella metafunktionen. Enligt Holmberg & Karlsson (2013: 73) hjälper språket oss att uttrycka vad som händer, förhållanden mellan olika saker och det vem eller vad som är med i händelsen.

Nyckelbegrepp i en beskrivning av den experientiella metafunktionen är *process*, *deltagare* och *omständigheter*. Processen hänvisar till det som händer. Deltagaren hänvisar till de som deltar i händelsen, till exempel den som orsakar händelsen eller någon som bara berörs av den. (Johansson & Sandell Ring 2010: 235.) Deltagaren delas oftast in i två: förstadedeltagaren och andradeltagaren. Förstadedeltagaren är den som utför processen och andradeltagaren är den som berörs av processen. (Holmberg & Karlsson 2013: 75–76.) Benämningen på deltagarna varierar enligt vilken processtyp det är fråga om. Omständigheter hänvisar till de omständigheter under vilken händelsen pågår, till exempel hur, var eller när någonting pågår. (Johansson & Sandell Ring 2010: 235.) De här språkliga enheterna exemplifieras nedan med hjälp av meningen ”Kvinnan smeker katten över ryggen.”

**Tabell 3.** Exempel på en processbetydelse (Ur Hedeboe & Polias 2008: 87–89)

Deltagare	Process	Deltagare	Omständighet
Kvinnan	smeker	katten	över ryggen

I tabell 3 ser vi att *kvinnan* är den som utför processen i meningen, *smeker* är den fysiska processen som pågår, *katten* är den deltagaren som berörs av processen och *över ryggen* är omständigheten i meningen, där processen i meningen, smekningen, pågår. De ovannämnda språkliga enheterna konstituerar ämnesinnehållet i vårt språk. (Johansson & Sandell Ring 2010: 235.) Enligt Hedeboe och Polias (2008: 85–86) skapar ämnesinnehållet vår bild av verkligheten och saker vi förnimmer i den, och med hjälp av dem uttrycks kontexten. I min ideationella analys kommer deltagaren och omständigheter bli utelämnade och jag kommer att fokusera på processer i meningarna, vilka analyseras i följande avsnitt. Anledningen till att analysen begränsas till endast processer och

deltagarna och omständigheter är att jag är mest intresserad av vad som händer och inte desto mera av vem som deltar i händelser och under vilka omständigheter.

### 3.4.1 Process

Enligt Johansson & Sandell Ring (2010: 236) är processen själva händelsen i en mening och den realiserar av ett verb eller en verbgrupp. Processerna fungerar som meningens kärna. Enligt Karlsson (2011: 22) kan man skilja mellan sex huvudtyper av processer: *materiella*, *relationella*, *verbala*, *mentala*, *beteendemässiga* och *existentiella*. De här ingår i Hallidays (2004: 172) ursprungliga modell. Fyra av de här framträder dock oftare: materiella, relationella, verbala och mentala. Den existentiella processtypen räknas ofta in i relationella processer och därför har jag valt att ta in den i min analys. Den beteendemässiga, eller behaviorella processtypen ingår i materiella processbetydelser i min analys. De här typerna räcker för en textanalys vars utgångspunkt är att analysera texternas register eller en bild av verkligheten och skeenden. (Karlsson 2011: 22–23.) Materiella processer beskriver handlingar som ofta är dynamiska, har en fysisk riktning och ofta också en aktör. Relationella processer uttrycker relationer, till exempel vad någon bärare är eller har. Verbala processer innebär att någonting sägs, antingen fysiskt eller symboliskt. Mentala processer har med upplevelser att göra, alltså tankar och känslor. (Karlsson 2011: 23–24.) I sin ursprungliga modell erbjuder Halliday (2004: 302) också möjligheter att analysera processtyper vidare, till exempel materiella processer kan analyseras på basis av om de är *transformativa* eller *kreativa*. Därtill kunde man analysera *transitiviteten* i en materiell process men jag har valt att begränsa mitt undersökningsområde till det att jag ser på den yttre nivån.

Enligt Holmberg och Karlsson (2013: 80) är materiella processer sådana som kräver någon typ av energi och förändrar någonting i den yttre världen. Normalt betyder det här att någon deltagare gör någonting, men en materiell process kan också ange att någonting händer. Förstadedeltagaren i en materiell process är alltså en aktör. Om det finns någon som processen berör eller påverkar på något sätt är denna oftast ett mål. I tabell 2, är *kvinnan* aktören och *katten* målet. Aktören kan saknas i materiella processer om det är fråga om

till exempel passiva satser. Holmberg och Karlsson (2013: 83) påpekar också att det finns ytterligare två andradeltagare som är möjliga i samband med materiella processer: utsträckning och mottagare. Utsträckningen specificerar processens betydelse och kompletterar därför eller sträcker ut denna. Mottagaren är en sådan andradeltagare som drar nytta av processen. (Holmberg & Karlsson 2013: 83–84.)

Mentala processer är sådana som pågår i människans inre värld. De är då inte märkbara på ytan, utan de är sådana som upplevs av förstadedeltagaren som kallas för upplevaren. Andradeltagaren i en mental process kallas för fenomen. Mentala processer är tämligen vanliga i berättelser. (Holmberg & Karlsson 2013: 85.) Oftast brukar man klassificera sinnesintryck (t.ex. titta, höra, lukta) som mentala processer. (Holmberg & Karlsson 2013: 88.)

Relationella processer är sådana som beskriver förhållanden mellan olika saker. Relationella processer kräver inte energi och de orsakar ingen förändring. De beskriver relationen mellan två deltagare eller en deltagares existens. Det finns tre typer av relationella processer: attributiva, identifierande och existentiella. Attributiva processer beskriver egenskaper hos någon, identifierande processer ger någon en etikett eller identitet och existentiella processer handlar om endast en förstadedeltagare, den existerande, som kan till exempel helt enkelt existera. (Holmberg & Karlsson 2013: 89–90.)

Verbala processer uttrycker språkliga händelser där förstadedeltagaren, talaren, säger någonting. I korthet är det fråga om kommunikation. Talaren behöver dock inte nödvändigtvis vara mänsklig, utan han eller hon kan lika väl vara till exempel en skylt som säger någonting. Andradeltagare i verbala processer kan vara lyssnare, utsaga eller talmål. Lyssnaren är en sådan andradeltagare som tar emot kommunikationen. Utsagan i sin tur är det som blir sagt. Talmålet är kommunikationens verbala mål. (Holmberg & Karlsson 2013: 94–95.) I tabell 4 visas exempel på processtyper som jag har analyserat i min avhandling. Exempelen är hämtade ur undersökningsmaterial.

**Tabell 4.** Exempel på de analyserade processtyperna

Processtyp	Exempel
Attributiva	My mom <i>is</i> fourtyfour years old. (CLIL-EN-10)
Identifierande	Min äldsta mormor <i>är</i> min store mormor. (SB-SV-01)
Existentiella	Min moffa och morfar <i>lever</i> ännu. (SB-SV-10)
Materiella	Min mamma <i>jobbar</i> i Rosso. (CLIL-SV-07)
Mentala	I <i>like</i> them both very much. (SB-EN-07)
Verbala	My dad <i>called</i> mum a child. (CLIL-EN-11)

### 3.4.2 Grammatisk metafor

Inom den systemisk-funktionella grammatiken brukar man anse att vissa saker uttrycks med vissa verktyg. (Johansson & Sandell Ring 2010: 239). Det här betyder att processer realiseras av verb, konkreta ting realiseras av substantiv och egenskaper realiseras av adjektiv. Då är uttrycket kongruent. Grammatiska metaforer är inom den systemisk-funktionella grammatiken ett sätt att uttrycka betydelseinnehållet med inkongruenta uttryck. Någoting uttrycks alltså med andra verktyg än normalt. Till exempel ett verb eller adjektiv uttrycks av ett substantiv. (Johansson & Sandell Ring 2010: 239). Till exempel betydelsen av processen ”hon räknar” kan uttryckas med substantivet ”hennes räknande” eller om någon har egenskapen ”snäll” kan det uttryckas med ”snällhet”. (Karlsson 2011: 31.) Den här typen av sätt att uttrycka sig inkongruent kallas för *nominalisering*. (Johansson & Sandell Ring 2010: 239). Enligt Karlsson (2011: 31) kallas de för *förtingliganden*. Enligt Magnusson (2009: 79–80) lär man under sin skriftspråsutveckling uttrycka sig enligt skriftspråkets regler, och grammatiska metaforer är ett speciellt fall som förekommer mera i skriftspråket. Den kongruenta formen, eller den mera ”naturliga” formen att uttrycka sig anses utvecklas först och grammatiska metaforer kommer senare i utvecklingen. (Magnusson 2009: 80–81.)

Grammatiska metaforer kan då alltså bli deltagarna i satser och de kan ha egenskaper som beskriver dem. Karlsson (2011: 31) påpekar att Halliday erbjuder också flera andra ideationella grammatiska metaforer men hävdar att den mest intressanta typen av grammatisk metafor för en textanalys är just nominaliseringar eller förtingliganden. Därför har jag valt att analysera dem i min undersökning.

Magnusson (2011: 65) påstår att grammatiska metaforer inte är bundna till en språkinlärares ålder, men att användning av grammatiska metaforer ändå är en av de sista utvecklingsstegen som man tar då man utvecklas som inlärare. Då språket hos en människa utvecklas, utvecklas den kongruenta grammatiken, d.v.s. det kongruenta sättet att uttrycka sig. Därefter utvecklas det inkongruenta sättet att uttrycka sig i samband med skriftspråsutvecklingen. (Magnusson 2011: 65–66.) Enligt Magnusson (2011: 66) blir skriftspråket mera specialiserat under de senare åren av grundskolan samt i gymnasiet, vilket alltså betyder att grammatiska metaforer förekommer oftare. I mera specialiserade texter är språket mera abstrakt och de uttrycker en bild av världen som inte är vardaglig. Magnusson (2008: 225) påpekar dock också att grammatiska metaforer inte förekommer endast i specialiserade eller vetenskapliga texter, utan de förekommer också i varierande kontexter, såsom sport, musik och ekonomi. Därför är det inte alls omöjligt att grammatiska metaforer också kan förekomma i mitt material fastän mina informanter använder ett andraspråk när de skriver sina uppsatser.

Magnusson (2009: 82) konstaterar att grammatiska metaforer berättar om språklig komplexitet. Språklig komplexitet innebär nominal stil, nominalfraser och nominaliseringar. Magnusson (2009: 82) utvecklar i sitt resonemang vidare att skolspråket i sig konstruerar erfarenheter på ett annat sätt än vardagliga språket, och att grammatiska metaforer innehar en större roll i skolspråket än i det vardagliga språket. En intressant omständighet är att grammatiska metaforer ofta anses förekomma mera om texten är på något sätt mera specialiserad, men texten behöver inte vara specialiserad som skolspråk, utan den kan handla om till exempel någonting som skribenten bara är mera intresserad av. Man kan då anta att om eleverna berättar om sina hobbyer, kan det förekomma mera specialiserat språk.

## 4 ANALYS AV ELEVTEXTER

I det här kapitlet kommer jag redovisa för min analys av elevtexter. I mitt material har eleverna skrivit texter på svenska och engelska. Eleverna skrev texter med rubriken ”Jag och min familj” och ”Me and my family”. I texterna berättade eleverna om sina familjer, hobbyer och traditioner. Materialet bestod sammanlagt av 61 texter där det kunde hittas 1279 analysbara processer. Mest processer fanns i CLIL-elevers texter på engelska, där det finns 400 analysbara processer. Det minsta antalet processer hittade jag i CLIL-elevers texter på svenska, där det kunde hittas 224 analysbara processer. I språkbudselevers svenska texter kunde hittas 370 processer och i de engelskspråkiga texterna 285 processer. I avsnitt 4.1. ska jag först diskutera problematiska fall och sedan fortsätter jag med att ge en redovisning över processer i svenskspråkiga texter i avsnitt 4.2 och engelskspråkiga texter i avsnitt 4.3. I elevernas texter möts två världar på ett intressant sätt: å ena sidan skriver eleverna i texterna om sina liv i skolan, d.v.s. det vardagliga livet, och å andra sidan skriver de om sina liv utanför skolan, men de skriver de här texterna i skolan, vilket betyder att eleverna kan anses vara påverkade av två olika situationskontexter, den vardagliga kontexten och skolkontexten. Därför kan man anta att det syns någon slags konflikt mellan vardagspråk och skolspråk.

### 4.1 Problematiska fall

Några processtyper var svåra att åtskilja i analysen. Till exempel en av de vanligaste processerna, ”bo” och ”leva” på svenska samt ”to live” på engelska, som förekom tämligen ofta i texterna visade sig vara svårt att tolka. Enligt Holmberg och Karlsson (2011: 90) är vanliga existentiella processer *finns*, *existerar*, *sitter*, *står* och *lever*. Man kunde tänka sig att processen *bo* är jämförbar med processen *leva*, och de här två processerna används i samma betydelse i flera texter (se exempel 1).

(1) Mormor *lever* i Malax. (SB-SV-03)

Vi *bor* i Hemstrand i Vasa. (CLIL-SV-08)

We *live* in neighborhood called Teeriniemi. (CLIL-EN-01)

I exempel 1 på föregående sida finns också processen *live* som förekommer i båda gruppernas engelskspråkiga texter som kan motsvaras i svenskan av både *bo* och *leva*. Därför måste man fundera också på hur man väljer att analysera den också.

Meningen ”Björnen *lever* i skogen” kunde lätt tolkas som en existentiell process eftersom det för en björn inte är ett medvetet val att den lever i skogen. I det här fallet är det självklart att björnen lever i skogen, på sätt och vis kunde man säga att den *existerar* där. I sin avhandling om språket i barnfamiljsbroschyrer har Lassus (2010: 131–132) tolkat att då det är fråga om människor är det också fråga om ett medvetet val och ett val som kräver någon slags energi för att bli en verklighet. Därför skulle *bo* enligt Lassus (2010: 131) vara en materiell process, och den här tolkningen har jag valt att följa. Jag har alltså också valt att inkludera verb som *leva* och *live* under samma beteckning då jag har gjort min analys.

Ett annat problem som dök upp under undersökningens gång har också Lassus (2010: 131) nämnt i sin avhandling, d.v.s. att bestämningen av processtyp är problematisk därför att det saknas jämförelsematerial på svenska. Boken *Grammatik med betydelse* (Holmberg & Karlsson 2013) som fungerade som en slags handbok har nog många goda exempel på olika processtyper, men de meningar som analyserades i boken handlar mest om naturen och hjälper därför inte så mycket då man vill analysera texter som handlar om skribenternas liv. *Grammatik med betydelse* har ändå fungerat som en grundläggande källa eller nästan som en handbok då jag gjort min analys.

Ett exempel på hur jämförelsematerialet skulle hjälpa är det att hur man borde tolka om det är fråga om en attributiv eller en identifierande process. På pappret låter det tämligen lätt att tolka vilken typ av process det är fråga om. Om det är fråga om en attributiv process, är andradeltagaren i processen bara ett attribut hos förstadeltagaren eller bäraren, och det är en sak som är lätt att ändra. Identifierande processer i sin tur betecknar relationer där andradeltagaren är ett bestämt värde hos förstadeltagaren, den identifierade. Ett sätt som till exempel Lassus (2010: 128–129) ger för att tolka vad som är en identifierande och vad som är en attributiv process är att byta deltagarnas plats. Om det går att byta platser och satsen ändå låter flytande, är det fråga om en identifierande process, om det inte går att byta platser, är det fråga om en attributiv process, eller till och



med någon annan slags process. Exempel 2, ur Johansson & Sandell Ring (2010: 237), illustrerar hur det går att byta deltagarnas platser i en identifierande processbetydelse och hur det inte går att byta platser i en attributiv. Deltagarna är kursiverade.

(2) *Geväret var jägarens första gåva från fadern.* (Identifierande)

*Jägarens första gåva var geväret från fadern.*

*Rödluan var rädd.* (Attributiv)

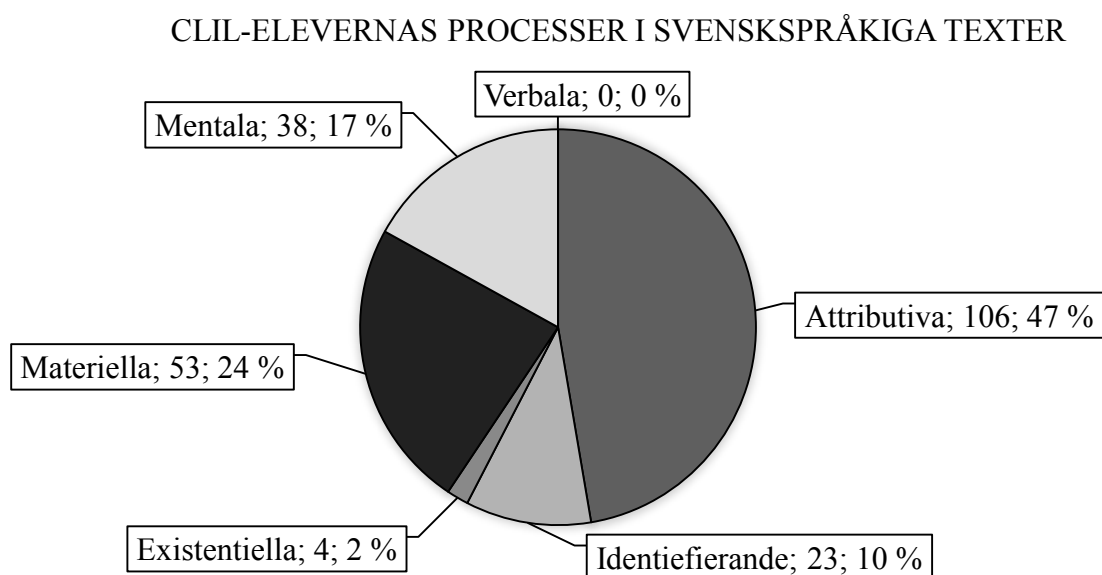
*Rädd var rödluan.*

I exempel 2 visas hur den här principen fungerar och den har fungerat som en grundprincip som jag har följt då jag har analyserat relationella processer. I den första meningen går det smidigt att byta deltagarnas platser medan den andra meningen blir avsevärt mer svårtolkad.

#### 4.2 Processer i svenskspråkiga texter

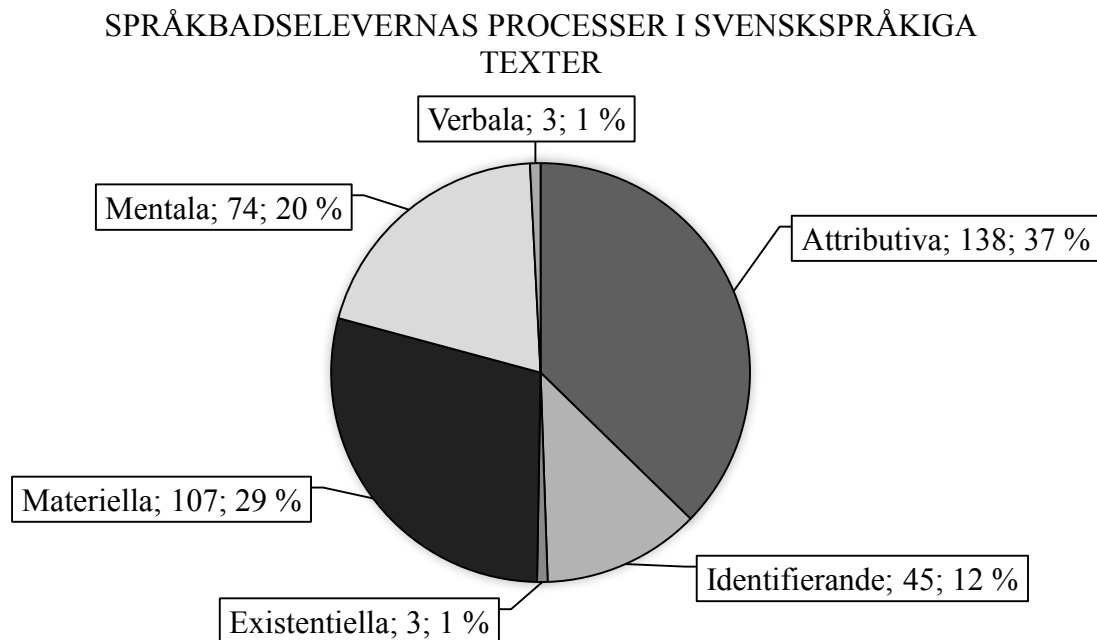
I det här avsnittet redogör jag för de processtyper som förekommer i CLIL- och språkbadselevernas svenskspråkiga texter. Jag berättar om varje typ av process enskilt för varje språk som eleverna skrev sina texter på och jämför dem sedan med varandra. Då man jämför antalet processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga och engelskspråkiga texter helt kvantitativt, finns det klart mera processbeteckningar i deras engelskspråkiga texter. I engelskspråkiga texter fanns det 400 processer och i svenskspråkiga 224 processer. Till denna skillnad finns åtminstone ett par möjliga orsaker. Den första är att skrivsituationerna var olika. CLIL-eleverna skrev sina engelskspråkiga texter med hjälp av datorer medan de svenskspråkiga texterna skrevs för hand. Den andra möjliga orsaken är att CLIL-eleverna har varit mera utsatta för det engelska språket än det svenska språket inom sitt utbildningsprogram och på grund av det kan man anta att eleverna skulle vara mera vana att uttrycka sig på engelska jämfört med svenska. Då man jämför språkbadselevernas engelsk- och svenskspråkiga texter, är skillnaden också märkbar, i språkbadselevernas svenska texter finns det 370 processer medan det finns 285 processer i engelskspråkiga texter.

Fördelningen av olika processtyper illustreras i figur 1. Som framgår av figuren var det klart relationella, alltså attributiva och identifierande, processer som dominerade i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter. Andelen attributiva processer var 47 % och identifierande processer 10 %. Det höga antalet är överraskande eftersom oftast är det materiella processer som dominerar och en text med ett högt antal relationella processer kan verka tämligen abstrakt. Det här höga antalet kan dock förklaras med det att i de här berättelserna berättar eleverna om sina egna familjer och hobbyer, vilket i princip betyder att det kanske inte händer så mycket, utan eleverna berättar mera om relationer mellan t.ex. dem och familjen. Vidare visar figuren att alla processtyper utom verbala processer fanns i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter. Man kan nog förvänta sig att verbala processer lätt kan saknas i en text som berättar om skribentens familj eftersom ingen nödvändigtvis säger någonting då man bara beskriver olika relationer mellan människor och vad de gör. Efter relationella processer finns det mest materiella processer, 24 %, och mentala processer, 17 %. Därtill finns det också existentiella processer, men deras andel var tämligen liten i mitt material och av dem finns det bara några enskilda exempel. Det finns sammanlagt 224 analysbara processer i 13 texter. En av eleverna hade av någon anledning inte skrivit någonting annat än uppsatsens rubrik på papper och därför fanns det ingenting att analysera där.



**Figur 1.** Fördelningen av processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter

I språkbadslevernars svenskspråkiga texter innehar de relationella processerna inte en lika stor roll, fast antalet relationella processer är större jämfört med CLIL-elevnas texter (se figur 2). En orsak till den här kan vara att språkbadslevernarna kan vara mera vana vid att skriva på svenska än eleverna i CLIL där engelskan har en större roll. Man måste också beakta att det inte finns lika många texter skrivna av CLIL-eleverna. Det finns 4 texter mera i språkbadslevernars svenskspråkiga material, och det påverkar säkert i viss mån det hur många processbetydelser det finns i materialet. I sin helhet finns det 370 processer i språkbadslevernars svenskspråkiga texter som kunde analyseras och det fanns sammanlagt 17 texter att analysera. Ändå följer språkbadslevernars texter samma mönster som CLIL-elevnas texter, kring hälften av processerna är relationella processer. I språkbadslevernars svenskspråkiga texter finns det 37 % attributiva processer och 12 % identifierande processer. Därefter följer materiella processer, 29 %, och mentala processer, 20 %. Sedan kommer processtyper som inte är så vanliga: existentiella, 1 % och verbala, 1 %. Fördelningen av olika processtyper i språkbadslevernars svenskspråkiga texter finns i figur 2.



**Figur 2.** Fördelningen av processer i språkbadslevernars svenskspråkiga texter

Normalt är det materiella processer som dominerar. (Holmberg & Karlsson 2013: 84). Det skulle då betyda att texterna i det svenskspråkiga undersökningsmaterialet i båda grupperna skiljer sig från det vanliga mönstret eftersom materiella processer inte var i en dominerande roll, utan relationella processer hade en betydligt större roll. Relationella, d.v.s. attributiva och identifierande processer, dominerar i elevernas texter. Därtill klassificerar vissa inom området också existentiella processer som relationella men de förekommer tämligen sällan i mitt undersökningsmaterial. De diskuteras senare i det här avsnittet. Antalet relationella processer tyder på det att texterna ofta berättar om hurdan någonting är: hurdana attribut de olika entiteterna har som texterna behandlar samt vilka attribut de har. Enligt Holmberg och Karlsson (2013: 90) förekommer relationella processer i faktatexter på grund av att relationella processer beskriver just relationen mellan saker. Det kan då tyda på att de här elevtexterna representerar en icke-typisk berättelse eftersom relationella processer har huvudrollen istället för materiella. Det kan dock hända att de instruktioner som eleverna hade fått har påverkat också antalet relationella processer som finns i elevernas texter. Eleverna hade fått som instruktion bl.a. att de ska berätta vem som hör till deras familj och hurdana de är, vad de jobbar med. Relationella processer delas vidare in i två grupper, attributiva och identifierande och i tabell 5 finns exempel på attributiva processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter. Utdragen från elevtexterna är direkt återgivna och jag har inte gjort ändringar i dem. Processerna är kursiverade.

**Tabell 5.** Exempel på attributiva processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter

Hon <i>är</i> 44 år gammal.	CLIL-SV-08
Min mamma <i>är</i> en läkare? (doctor) och hon <i>är</i> 50 år gammal. [sic]	CLIL-SV-05
Hon <i>är</i> vänligt.	CLIL-SV-14

Exemplen i tabell 5 representerar typiska attributiva processer i CLIL-elevernas texter. Enligt Holmberg och Karlsson (2013: 90) är relationella processer sådana som ”beskriver, klassificerar, sorterar och etiketterar”, och det är just vad eleverna mestadels har gjort i sina texter. Då det är fråga om attributiva processer är det i mitt undersökningsmaterial

oftast fråga om att skribenten på något sätt beskriver någon familjemedlem eller sin familj i helhet. Detta stämmer väl överens med Holmberg och Karlssons uppfattning om vad relationella processer representerar. Språkbadslevernans attributiva processer är likadana som CLIL-elevernas. Exempel på språkbadslevernans attributiva processer finns i tabell 6.

**Tabell 6.** Exempel på attributiva processer i språkbadslevernans svenskspråkiga texter

Mamma som <i>är</i> 40 år gammal och pappas om <i>är</i> 45 år gammal.	SB-SV-01
Vi – jag och Sofia – <i>har</i> ballet som hobby.	SB-SV-09
Min mamma <i>är</i> snäll och bra att laga mat och min pappa <i>är</i> snäll och bra att spela ishockey.	SB-SV-07

Processerna i tabell 6 är typiska exempel på attributiva processer i språkbadslevernans texter och som det framgår, skiljer de sig inte från CLIL-elevernas processer då man jämför innehållet i båda. Eleverna beskriver egenskaper hos någon person eller någonting. Den enda skillnaden är att attributiva processer har en större andel i CLIL-elevernas texter. Den andra underkategorin inom de relationella processerna var identifierande processer. Exempel på CLIL-elevernas identifierande processer visas i tabell 7. Det finns klart färre identifierande processer, 10 % (23 st.) av alla processer, jämfört med attributiva processer i CLIL-elevernas texter, 47 % (106 st.) av alla processer.

**Tabell 7.** Exempel på identifierande processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter

Min pappa <i>heter</i> Pertti.	CLIL-SV-05
Min systers namns <i>är</i> Anu och Frida.	CLIL-SV-10
Mamma, pappa och min lilla bror <i>är</i> min familj.	CLIL-SV-07

Identifierande processer liknar de attributiva processerna, de binder ihop två deltagare i en mening som egentligen är samma sak. Det betyder alltså att den förstadedeltagarens

identitet är den andradeltagaren i meningen. Därför kan deras platser bytas inom meningen. Identifierande processer var ändå svåra att tolka ibland, och eftersom det inte finns så många studier som skulle undersöka texter på svenska, var det svårt att hitta jämförelsematerial där likadana svenskspråkiga satser skulle förekomma. Ett exempel på hur svårt det är att tolka identifierande processer och hur svenskspråkigt jämförelsematerial skulle hjälpa finns i tabell 7. Det är frågan om processer vars deltagare är en person och dennes namn. Man kunde tolka att det faktiskt är fråga om ens identitet då man talar om namn, en etikett kunde man väl säga. Holmberg och Karlsson (2013: 91) nämner processen *kallas* som de har analyserat, som man ofta använder för att ge ett namn till någonting. De debatterar om den ska klassificeras som en verbal eller relationell process, och de bestämmer slutligen att den är en identifierande relationell process. De jämför också den med processen *heter*, som förekommer tämligen ofta i mitt undersökningsmaterial i meningen ”att ha som namn”, och påstår att de här två processerna har samma betydelse. Jag har följt denna tolkning då det är fråga om processer som gäller någons namn, såsom i de första två exemplen i tabell 7. I mitt undersökningsmaterial har identifierande processer oftast varit av just det här slaget där skribenten berättar om sina familjemedlemmar och berättar vad de heter. I språkbadslevernans svenskspråkiga texter är mönstret det samma. Exempel på identifierande processer i språkbadslevernans svenskspråkiga texter finns i tabell 8.

**Tabell 8.** Exempel på identifierande processer i språkbadslevernans svenskspråkiga texter

Min äldsta mormor <i>är</i> min store mormor och han är 94 år gammal [...].	SB-SV-01
Min systras namn <i>är</i> Erika och Roosa.	SB-SV-08
Mina hobbyer <i>är</i> fotboll och att åka slalom [...].	SB-SV-11

I tabell 8 syns det att språkbadslevernans bruk av identifierande processer i sina svenskspråkiga texter inte skiljer sig så mycket från CLIL-elevnans bruk. Rent kvantitativt sett finns det inte heller stora skillnader i fördelningen av processtyper mellan de här två grupperna, i språkbadslevernans texter har identifierande processer en större

andel, 12 % (45 st.) än i CLIL-elevernas texter, 10 % (23 st.). Man kan till och med hitta nästan identiska stilistiska tendenser hos eleverna i båda grupperna. I en CLIL-elevs text finns processen ”Min systers namn *är* Anu och Frida.” medan i en språkbadselevs text fanns processen ”Min systras namn *är* Erika och Roosa.” (exemplen från tabell 7 och 8). Det är alltså endast stavningen som skiljer och innehållsmässigt har eleverna använt likadana processer. Jag har också tolkat processer där skribenten berättar om sina fritidsintressen som identifierande processer eftersom i sådana processer sätter skribenten en etikett på sin egen hobby och man kan också byta deltagarnas platser i sådana meningar, som i den sista exempelmeningen, ”Mina hobbyer *är* fotboll och att åka slalom [...]”, det kunde lika väl vara ”Fotboll och att åka slalom *är* mina hobbyer [...]”. Processer av den här typen förekom tämligen ofta i både CLIL- och språkbadselevernas texter. Enligt Holmberg och Karlsson (2013: 90) kan man skilja det attributiva med det att andradeltagaren i en attributiv process, attributet, är ett av flera möjliga kännetecken från det identifierande med att andradeltagaren i en identifierande process, värdet, är identifierande, i princip samma sak som förstadeltagaren. Det här framgår bl.a. av exempel 2 i tabell 8, (Min systras namn är Erika och Roosa); i det här fallet är namnen av skribentens systrar Erika och Roosa identifierande för dem, d.v.s. deras namn identifierar dem, och de är ingenting annat.

Magnusson (2009: 75) behandlar termerna vardagsspråk och skolspråk i sin artikel och kom till den slutsatsen att skolspråket har en tendens att vara skriftbetonat och mera abstrakt och här kunde man diskutera om det abstrakta och skriftbetonade skolspråket har påverkat texterna i mitt material. Det var ju så att ett högt antal relationella processer tyder på att en text skulle vara mera abstrakt än en text som innehåller ett högt antal materiella processer. Mitt undersökningsmaterial är så pass snävt att man på grund av det inte kan dra sådana slutsatser att elevernas berättelser om sina familjer har ett högt antal relationella processer på grund av att skolspråket är abstrakt och har påverkat skribenterna. Det skulle ändå vara intressant att se hur en muntlig berättelse om elevernas liv och familjer skulle se ut. Det kan till exempel vara möjligt att antalet materiella processer då skulle vara större.

Den typ av process som oftast är dominerande är materiella processer. I både CLIL- och språkbadslevernans texter hade materiella processer inte en dominerande roll, utan de förekom inte så ofta som relationella processer. Materiella processer betecknar någon yttre handling, att någonting faktiskt händer i vår värld eller att någon aktör gör någonting. I CLIL- och språkbadslevernans bruk av materiella processer finns det kvantitativt skillnader, i språkbadslevernans texter finns 107 materiella processer medan det finns 53 materiella processer i CLIL-elevernas texter. Fördelningen är ändå nästan den samma, 29 % i språkbadslevernans texter och 24 % i CLIL-elevernas texter. Kvalitativa exempel på CLIL-elevens materiella processer finns i tabell 9.

**Tabell 9.** Exempel på materiella processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter

We <i>bor</i> i Vaasa.	CLIL-SV-03
Min mamma <i>jobbar</i> som en it-person och min pappa <i>jobbar</i> som en svätsare.	CLIL-SV-01
Där vi <i>spelar</i> kort och <i>gå</i> simma.	CLIL-SV-14

I tabell 9 kan man se typiska exempel på materiella processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter. Det första exemplet, ”We *bor* i Vaasa.” är typiskt eftersom det tämligen ofta var fråga om att skribenterna beskriver sina levnadsförhållanden, t.ex. i vilken stadsdel eller i ett HUDANT hus de bor. Här har jag valt att tolka processer förknippade med boendet som materiella processer enligt Lassus (2010: 131) definition. Annars är det ofta fråga om det att skribenterna beskriver vad deras föräldrar arbetar med. Därtill förekommer det processer som uttrycker vad skribenterna gör då de sysslar med sina hobbyer eller fritiden, som i det sista exemplet. Språkbadslevernans materiella processer följer samma mönster och exempel på dem finns i tabell 10.



**Tabell 10.** Exempel på materiella processer i språkbadslevernars svenskspråkiga texter

Di <i>lever</i> i deras hem och <i>jobbar</i> i deras arbetsplatser	SB-SV-16
Min mamma och pappa <i>spelar</i> golf men jag <i>spelar</i> inte det so mycket.	SB-SV-06
Vi <i>gor</i> sammans till villa varige år kanske 20 gonger.	SB-SV-14

Exemplen i tabell 10 är typiska materiella processer som förekommer i språkbadslevernars svenskspråkiga texter. Kvalitativt är de likadana som CLIL-elevernas materiella processer, och de är oftast förknippade med boende eller skribenternas och deras familjers fritidsintressen. Eleverna hade fått som instruktion att de ska berätta vad de brukar göra på fritiden samt tillsammans med familjen och det har säkert haft en effekt på det hur eleverna har valt att uttrycka sig. Materiella processer finns allmänt i alla texter men intressant nog, finns det en text där materiella processer är helt frånvarande, och skribenten har använt endast relationella och mentala processer. Det här är intressant eftersom materiella processer brukar vara sådana som förekommer mest i texter.

Här näst övergår jag till att behandla mentala processer i mitt undersökningsmaterial. Den här typen av processer är nästan en motsats till de materiella processerna, som uttrycker någon handling i den yttre världen. Mentala processer är sådana som uttrycker någon handling i människans inre värld, d.v.s. människans egna tankar, funderingar och värderingar. I mitt undersökningsmaterial förekom sådana här processer tämligen ofta i båda grupperna, i CLIL-elevernas texter finns det 38 stycken mentala processer, och de representerar 17 % av alla processer i texterna. I språkbadslevernars texter finns det 74 stycken mentala processer som representerar 20 % av alla processer. Kvantitativt finns det alltså variation i antalet processer mellan grupperna men om man ser på fördelningen mellan alla processer, är skillnaden genast mycket mindre. Kvalitativa exempel på mentala processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter finns i tabell 11.

**Tabell 11.** Exempel på mentala processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter

Jag <i>vet inte</i> vad dom gillar.	CLIL-SV-01
Min pappa <i>tycker</i> åka skidor.	CLIL-SV-09
Min mamma och pappa <i>tycker</i> om titta tv.	CLIL-SV-11

I tabell 11 finns det typiska exempel på mentala processer i CLIL-elevernas texter, och som det framgår, är det fråga om människans inre värld. Ofta är det fråga om vad skribenten vet om andra människor eller saker, eller vad skribenten själv eller någon annan tycker eller inte tycker om. Enligt Holmberg och Karlsson (2013: 85) är mentala processer vanliga i berättelser där den inre världen hos olika människor är viktig, och i den här typen av berättelser är det mycket viktigt vad de människor som förekommer tänker. Språkbads eleverna har använt mentala processer för samma ändamål som CLIL-eleverna. Exempel på språkbads elevernas mentala processer finns i tabell 12.

**Tabell 12.** Exempel på mentala processer i språkbads elevernas svenskspråkiga texter

Jag <i>hoppas</i> att det skulle bli en varm och skön sommar.	SB-SV-17
Mina store syster <i>tycker</i> om av musik, tv series och många olika saker och dom <i>inte tycker</i> om kaffe.	SB-SV-02
Pappa <i>tycker</i> om att lyssna på musik.	SB-SV-15

Som tabell 12 visar följer språkbads elevernas användning av mentala processer kvalitativt samma mönster som CLIL-elevernas. Det är fråga om det att skribenterna berättar antingen vad de själva eller någon annan vill eller vad de tycker om någonting. Här förekommer det processen *hoppas* som inte var närvarande i CLIL-elevernas texter, som jag har tolkat som en mycket abstrakt process som händer i ens inre värld. Processen innebär att upplevelsen på något sätt ställer en önskan mot framtiden att någonting skulle hända. Där är det också fråga om en mental process enligt min tolkning.

En typ av process som förekom mycket sällan i mitt undersökningsmaterial är existentiella processer. I CLIL-elevernas texter finns det 4 existentiella processer som representerar 2 % av alla processer och i språkbadslevernas texter finns det 3 existentiella processer som representerar 1 % av alla processer. Existentiella processer betecknar som namnet antyder existens av något slag. Kvalitativa exempel på existentiella processer i CLIL-elevernas texter finns i tabell 13.

**Tabell 13.** Exempel på existentiella processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter

Där <i>är</i> också en bastum.	CLIL-SV-14
Molpe <i>ligger</i> nära Korsnäs.	CLIL-SV-08
I min familj, där <i>är</i> Anu min mamma, Asko min pappa och min arttu, min syster Nea.	CLIL-SV-03

De här är typiska exempel på existentiella processer. Existentiella processer brukar inte ta en andradeltagare, utan det finns en förstadeltagare och en omständighet, d.v.s. det som existerar och oftast var den existerande existerar, så som i exemplen i tabell 13. Till exempel meningen ”Där *är* också en bastum.”, där kontexten är att skribenten har beskrivit sin familjs villa tolkar jag det så att skribenten menar att där finns också eller existerar en bastu. Bastun är inte en medveten varelse och den kan inte bestämma var den bosätter sig. Det samma gäller det andra exemplet, ”Molpe *ligger* nära Korsnäs.”. Vore det fråga om en människa, kunde den medvetet ligga någonstans och då kunde detta exempel vara en materiell process, men nu är det fråga om att Molpe existerar nära Korsnäs. Det sista exemplet var lite knepigare att tolka. Det kunde i princip vara fråga om en identifierande process, men jag har här bestämt att tolka den på samma sätt som det första exemplet, och nu är det fråga om det att skribenten och dennes familjemedlemmar existerar där, i sin familj. Det saknas också andradeltagare i meningen vilket tyder på att processen är existentiell. I språkbadslevernas texter är existentiella processer av samma typ och de är ännu färre än i CLIL-elevernas texter. Alla existentiella processer i språkbadslevernas texter finns i tabell 14.

**Tabell 14.** Existentiella processer i språkbadslevernars svenskspråkiga texter

Vi äter tillsammans och bara <i>är</i> [...].	SB-SV-02
Min moffa och morfar <i>lever</i> ännu.	SB-SV-10
Våran mökki <i>är</i> på Iso-Syöte.	SB-SV-13

Existentiella processer i språkbadslevernars texter liknar CLIL-elevnars existentiella processer, men det finns vissa intressanta skillnader. Det första exemplet valde jag att tolka som en existentiell process eftersom där uttrycker skribenten en villkorlös existens, skribenten och dennes familj *bara existerar*, och ingenting annat, det verkar inte finnas någon medveten aktion där. Det andra exemplet uttrycker existens hos skribentens morföräldrar: de finns ännu. I den här meningen uttrycks ingenting annat än det att de lever ännu, de är inte döda men de gör ingenting. Det tredje exemplet är likadan som exemplet ”Molpe *ligger* nära Korsnäs.” (exempel 2 i tabell 13), stugan existerar på Iso-Syöte.

Den sista typen av processer som jag har analyserat och som fanns endast i språkbadslevernars texter är verbala processer. Holmberg och Karlsson (2013: 94) påstår att verbala processer befinner sig mycket nära de mentala processernas värld, men i verbala processer uttrycks de saker som händer i den inre världen på något sätt i den yttre världen. I språkbadslevernars texter förekom det tre exempel på verbala processer, varav två i samma mening, och de finns i tabell 15.

**Tabell 15.** Verbala processer i språkbadslevernars svenskspråkiga texter

Under skoltiden skoltiden <i>talat</i> vi ofta i Whatsapp och [...].	SB-SV-12
Pappa blir arg och <i>ropar</i> och <i>svär</i> .	SB-SV-16

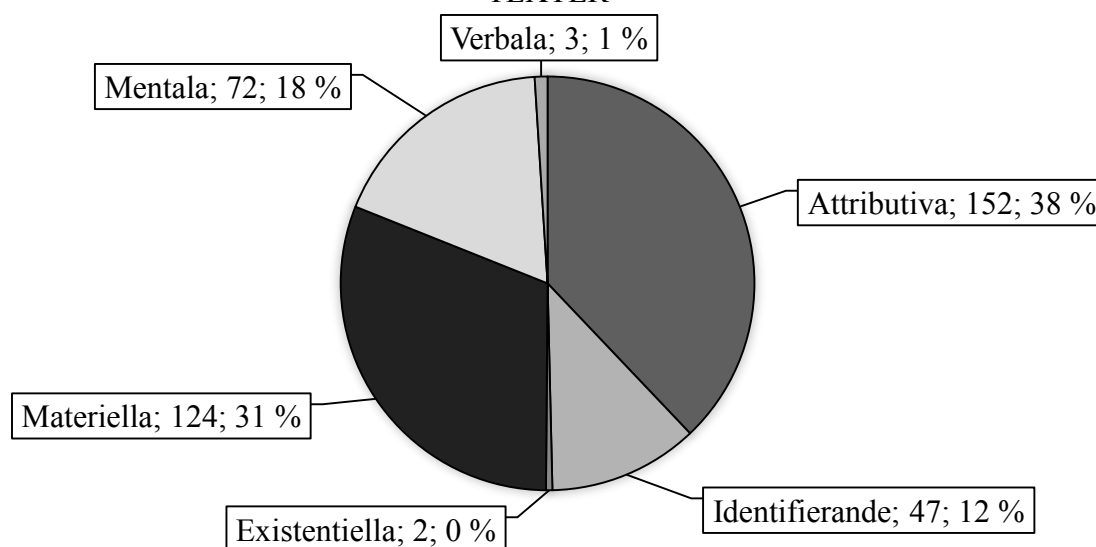
Det första exemplet i tabell 15 uttrycker en verbal process där det inte nödvändigtvis sker en verbal utsaga men ändå kommunicerar skribenten med sina kompisar. I det andra

exemplet finns det två huvudsatser och därför två verbala processer. De här processerna har inte heller en utsaga, men i det här fallet kommer det verkligen någonting verbalt utifrån pappas mun, ropande och svärande.

### 4.3 Processer i engelskspråkiga texter

I det här avsnittet kommer jag att redogöra för analysresultat i de engelskspråkiga texterna, på samma sätt som i de svenskspråkiga texterna. I CLIL-elevernas engelskspråkiga texter verkar det finnas likadana tendenser som i deras svenskspråkiga texter, det är igen de relationella processerna som dominerar. CLIL-eleverna använde dock i deras svenskspråkiga texter betydligt mera attributiva processer i de svenskspråkiga texterna än i de engelskspråkiga texterna, andelen attributiva processer i svenskspråkiga texter är 47 % medan i engelskspråkiga texter är det 38 %. Andelen identifierande processer i CLIL-elevernas texter är 12 %. Efter de relationella processerna förekommer det mest materiella processer, 31 %, och mentala processer, 18 %. Därtill finns det tre verbala processer, 1 % och två stycken existentiella processer som syns som 0 % i illustrationen. Här har det också hänt kvantitativt sett ett intressant, men kanske inte ett oväntat, fenomen: CLIL-eleverna har mera processbetydelser i sina engelskspråkiga texter än i de svenskspråkiga texterna, medan i de svenskspråkiga texterna var det så att språkbads eleverna hade mera processer än i de engelskspråkiga. Antalet texter var dock större i CLIL-elevernas engelskspråkiga material, 16 stycken, än i deras svenskspråkiga material, 14 stycken varav 1 text var tom. I språkbads elevernas material gällde samma sak men tvärtom, det fanns mera svenskspråkiga texter, 17 stycken, än engelskspråkiga texter, 15 stycken. Det här har sannolikt påverkat antalet processer på något sätt och kan kanske till och med delvis förklara det varför det finns olikheter i antalet processbetydelser mellan språken. I CLIL- elevernas engelskspråkiga texter fanns också alla analyserade processtyper med, fast det inte fanns så många verbala och existentiella processer här heller. I figur 3 syns fördelningen mellan olika processtyper i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter. Sammanlagt fanns det 400 processer i 16 texter.

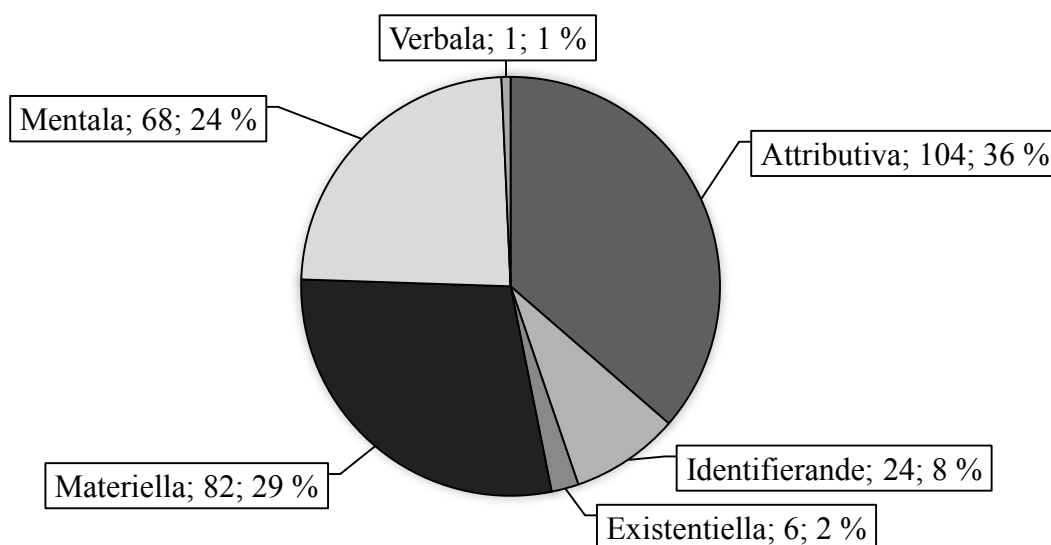
CLIL-ELEVERNAS PROCESSER I ENGELSKSPRÅKIGA  
TEXTER



**Figur 3.** Fördelningen av processer i CLIL-elevernars engelskspråkiga texter

I jämförelse med CLIL-elevernars texter finns det liknande tendenser i språkbadslevernars engelskspråkiga texter. Relativa processer, attributiva och identifierande, dominerar igen och intressant är att andelen attributiva processer är nästan lika stor i både CLIL-elevernars och språkbadslevernars texter, 38 % i CLIL-elevernars och 36 % i språkbadslevernars texter. Andelen av den andra typen av relationella processer, identifierande processer är 12 %. Andelen materiella processer är 29 %. Därefter förekommer mentala processer vars andel är 24 %. Därtill förekommer några enskilda existentiella processer och en verbal process. Sammanlagt finns det 285 processer i 15 texter i språkbadslevernars engelskspråkiga material. Fördelningen av olika processer i språkbadslevernars engelskspråkiga material finns i figur 4.

SPRÅKBADSELEVERNAS PROCESSER I  
ENGELSKSPRÅKIGA TEXTER



**Figur 4.** Fördelningen av processer i språkbadselevernas engelskspråkiga texter

I det engelskspråkiga materialet var det alltså relationella processer, d.v.s. attributiva och identifierande, som förekom mest. Det här var fallet med svenskspråkiga texter också. Det här kunde tyda på att den här texttypen på något sätt orsakar en stor mängd relationella processer, eftersom den här tendensen finns i båda grupperna på båda språken. Orsaken är ju klar; om skribenten inte vill hela tiden uttrycka att någon gör någonting, måste han eller hon beskriva olika relationer som finns mellan människor och saker. Uppgiftsgivningen var ju att beskriva vad deras familjemedlemmar och de själva *tycker om* att göra och inte vad de egentligen *gör*. Det har säkert påverkat antalet relationella processer i någon mån. Exempel på attributiva processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga material syns i tabell 16.

**Tabell 16.** Exempel på attributiva processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter

My fathersfather <i>has</i> no hobbies and my fatersmother <i>hasn't got</i> any hobbies either	CLIL-EN-10
I don't <i>have</i> a one family	CLIL-EN-07
My littlebrother <i>is</i> 6 years old.	CLIL-EN-06

Som visas i tabell 16 följer CLIL-elevernas attributiva processbetydelser i engelskspråkiga texter likadana mönster som i deras svenskspråkiga texter. Det är fråga om saker som man antingen har eller är, och de uttrycks av processer som *to have* och *to be*. Här beskriver skribenter igen olika saker i deras närmaste krets. Det är inte överraskande att eleverna berättar vad deras familjemedlemmar eller de själva är eller har, eftersom det ingår i uppgiftsgivningen. Språkbads eleverna följer samma schema i sina attributiva processbetydelser och exempel på sådana finns i tabell 17:

**Tabell 17.** Exempel på attributiva processer i språkbads elevernas engelskspråkiga texter

I <i>have</i> three little brothers.	SB-EN-07
My family <i>is</i> very sporty.	SB-EN-13
My father <i>is</i> 54 years old.	SB-EN-10

Attributiva processer i språkbads elevernas engelskspråkiga texter skiljer kvalitativt inte från CLIL-elevernas processbetydelser, skribenterna beskriver igen någon egenskap som antingen deras familj, familjemedlemmar eller de själva har. Vanliga sådana egenskaper är till exempel åldern, t.ex. *54 years old*, hurdana de är, t.ex. *very sporty*, och vad de har, t.ex. *three little brothers*.

Kvantitativt var attributiva processer den processtypen som förekom mest, och av dem finns 104 stycken i språkbads elevernas text vilket betyder att andelen är 36 %. Den andra relationella processtypen är identifierande processer, vilka inte förekommer lika ofta som attributiva processer. Exempel på CLIL-elevernas identifierande processer finns i tabell 18.



**Tabell 18.** Exempel på identifierande processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter

My littlesisters hobby <i>is</i> swimming [...]	CLIL-EN-06
[...], <i>he's</i> the most energetic grandpa i've ever seen, [...]	CLIL-EN-11
My family <i>is</i> me, my mum, my 2 brothers, sister and stepdad.	CLIL-EN-05

Identifierande processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter skiljer sig från attributiva relationella genom att identifierande processer oftast uttrycks endast av processbetydelsen *to be*. Det är fråga om det att skribenterna beskriver någonting som identifierar deltagarna i meningarna. En av de mest vanliga identifierande processerna är att skribenten berättar vad någon har som hobby, som i det första exemplet där det är simning som hennes lillasyster har som hobby. Här syns skillnaden till en materiell process också. Fast man kan från den här meningskontexten förstå det att skribentens lillasyster fysiskt simmar, gör hon det inte i den här meningen, utan i den här meningen är simmandet inte en process, det är en deltagare. Simmandet och skribentens lillasysters hobby är i den här meningen samma sak, och därför är den en identifierande process. En annan vanlig identifierande process är att skribenten beskriver vilka som hör till deras familj och där är *my family* oftast en av deltagaren. Identifierande processer i språkbadslevers texter följer likadana mönster som CLIL-elevernas. Exempel på dem finns i tabell 19.

**Tabell 19.** Exempel på identifierande processer i språkbadslevers engelskspråkiga texter

Henna <i>is</i> my sister and she is 26 years old.	SB-EN-01
My hobby <i>is</i> teamgymnastics.	SB-EN-12
My hobbies <i>are</i> soccer and orienteering.	SB-EN-14

I tabell 19 finns typiska exempel på identifierande processer i språkbadslevers engelskspråkiga texter. Det första exemplet beskriver en tämligen vanlig identifierande

process, vad någon persons namn är. Processerna uttrycks igen av verbet *to be*. I språkbadelevernas material förekommer mycket processbetydelser där skribenten vill uttrycka vad deras eller någon annans hobby är. Identifierande processer är här igen inte så vanliga som attributiva processer, och jag antar att det beror på att identifierande processer inte är så flexibla som attributiva processer, vilket betyder att i identifierande processer är satsens deltagare i princip samma och därför mera statiska, men i attributiva processer är endast förstadeltagaren statisk, och andradeltagaren kan vara nästan vad som helst som bara passar där. Man kan lätt använda den process som exempel, som i tabell 19 uttrycker vad någon persons namn är: ett namn identifierar någon, så *Henna* och *my sister* är samma sak, samma person, medan i processen *I have three little brothers* kan *little brothers* bytas till nästan vad som helst. Andelen materiella processer är näst störst i det engelskspråkiga materialet, 31 % i CLIL-elevernas texter och 29 % i språkbadselevernas texter. Exempel på sådana i CLIL-elevernas texter finns i tabell 20.

**Tabell 20.** Exempel på materiella processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter

My brother <i>doesn't</i> live in Vaasa.	CLIL-EN-05
I <i>go</i> the 7th grade now in Merenkurkun koulu.	CLIL-EN-08
We <i>are</i> always <i>fighting</i> in home [...].	CLIL-EN-02

I tabell 20 exemplifieras typiska materiella processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter, och som det syns i exemplen, är det igen fråga om det att eleverna på något sätt vill uttrycka att de utför någonting, kvalitativt sett finns det inte någon stor skillnad om man jämför till exempel med materiella processer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter. Igen förekommer det tämligen ofta processer förknippade med boende eller med det att eleverna annars konkret gör någonting. Om man tar det andra exemplet i tabellen, kunde man tänka sig att det är fråga om en relationell process eftersom i princip betyder det att skribenten *är* i sjunde klass nu, men jag har tolkat det så att skribenten faktiskt fysiskt *går* till skolan varje dag och därför är det en materiell process. Materiella processer i språkbadselevernas engelskspråkiga texter exemplifieras i tabell 21.

**Tabell 21.** Exempel på materiella processer i språkbadslevernans engelskspråkiga texter

Most of my relatives <i>live</i> in the same city as me [...].	SB-EN-02
He <i>plays</i> somethimes football with his team but not alot.	SB-EN-01
She <i>jobs</i> in hospital.	SB-EN-08

I tabell 21 visas exempel på materiella processer i språkbadslevernans engelskspråkiga texter, och de är också tämligen typiska om man jämför med CLIL-elevernas engelskspråkiga material och med språkbadslevers svenskspråkiga material: det förekommer igen mycket ofta processer som är förknippade med boende och konkreta handlingar kring t.ex. hobbyer och arbete. Processen förknippad med arbeten här har intressant nog blivit *jobs*, vilket möjligtvis kommer från svenskans *jobbar*. Den följande mest frekventa kategorin som förekom i texterna var mentala processer. I CLIL-elevernas engelskspråkiga texter var andelen mentala processer 18 % och i språkbadslevernans texter 24 %. Exempel på CLIL-elevernas texter finns i tabell 22.

**Tabell 22.** Exempel på mentala processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter

I <i>like</i> he.	CLIL-EN-07
I actually <i>wanted</i> to marry him when I'd be older.	CLIL-EN-11
She <i>likes</i> to be inside and <i>watches</i> tv shows on her laptop.	CLIL-EN-16

Som förekommer i tabell 22, är typiska mentala processer i CLIL-elevernas texter sådana som är förknippade med någonting som någon deltagare i en mening tycker om att göra. Därtill finns det sådana som uttrycker sinnesintryck och sådana som uttrycker det att någon deltagare i meningen *vill* göra någonting. De här är kvalitativt likadana som de processer som förekommer i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter; där förekom också mycket ofta sådana processer som var förknippade med det vad någon deltagare i en mening tycker om att göra. Språkbadsleverna visade likadana tendenser i sina svenskspråkiga texter, det var just fråga om det vad någon tycker om att göra, oftast är

det någonting som är förknippat med en deltagares hobby. Språkbadslevers mentala processer i deras engelskspråkiga texter syns i tabell 23.

**Tabell 23.** Exempel på mentala processer i språkbadslevernans engelskspråkiga texter

My dad <i>likes</i> cycling and skiing.	SB-EN-08
I <i>don't</i> really <i>know</i> what do they do on their freetime.	SB-EN-06
I <i>love</i> to go downhillskiing.	SB-EN-04

Som framgår av tabell 23, är språkbadslevernans mentala processer förknippade med det vad någon deltagare i någon mening tänker eller tycker. På så sätt visar de likadana tendenser som de visade i sina svenskspråkiga texter samt likadana drag som CLIL-elever visade i både deras engelsk- och svenskspråkiga texter. Intressant nog, så förekommer också processen *love* i språkbadslevernans texter så att den uttrycker att någon tycker att göra någonting.

Till de mindre frekventa processtyperna i materialet hör de verbala processerna, som är mer eller mindre en motsats till mentala processer som pågår in i människans huvud, eftersom verbala processer oftast tar ett fysiskt uttryck. Mentala processer förekom tämligen sällan, i både CLIL- och språkbadslevers engelskspråkiga texter var andelen verbala processer ca 1 %. Verbala processer i både CLIL- och språkbadslevernans engelskspråkiga texter finns i tabell 24.

**Tabell 24.** Verbala processer i engelskspråkiga texter

My dad <i>called</i> my mum a child and <i>said</i> that she needed to go home and grow up.	CLIL-EN-11
I <i>told</i> you this would be difficult.	CLIL-EN-12
My mom always <i>says</i> that playing PS3 isn't hobby but I think it is.	SB-EN-13

I tabell 24 visas de olika verbala processerna som förekom i mitt material, i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter förekom det tre exempel på verbala processer, två i samma mening i en text och en i en annan text. I språkbadslevernas texter förekom det bara ett exempel på verbala processer. Som det framgår är det fråga om det att någon på något sätt säger någonting, bakom de första två exemplen och det sista exemplet finns det något fysiskt verbalt uttryck för det vad en deltagare har sagt, medan i det tredje exemplet, *I told you this would be difficult*, är det fråga om det att skribenten tidigare hade skrivit att deras familjeförhållanden är svåra att förklara. I exemplet finns inte ett konkret fysiskt uttryck (dvs. att ljudläppar skulle röra sig och vibrationer skulle komma ur munnen) men det verbala budskapet, den här gången i skriftlig form, finns i alla fall.

Den sista analyserade processtypen är existentiella processer, som förekom mycket sällan i mitt undersökningsmaterial, i CLIL-elevernas material förekom det två exempel på existentiella processer och i språkbadslevernas material förekom det sex exempel på dem. CLIL-elevernas existentiella processer visas i tabell 25.

**Tabell 25.** Existentiella processer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter

In my family there <i>is</i> my mum, dad, brother and our dog.	CLIL-EN-02
In my family there <i>is</i> my dad, [...].	CLIL-EN-04

Båda exemplen är från olika texter men de följer samma struktur. Jag har valt att tolka dem som existentiella processbetydelser eftersom de betyder i princip att *där existerar*, som är en ren existentiell process. *In my family* fungerar i de här meningarna som en omständighet som då preciserar det var de existerande finns. I identifierande processer finns det många likadana processer som de ovannämnda, till exempel den som finns i tabell 18, *My family is* [...], men de är identifierande eftersom de beskriver att någonting *är* någonting, inte att någonting *existerar*. Språkbadslevernas existentiella processer finns i tabell 26.

**Tabell 26.** Exempel på existentiella processer i språkbadslevernars engelskspråkiga texter

There 's 5 persons in my family.	SB-EN-06
There 's allways my cousins and grandpa and grandma.	SB-EN-13
It 's in Vaasa.	SB-EN-14

Som framgår av tabell 26, använder språkbads elever existentiella processer på samma sätt som CLIL-elever, igen berättar de att någonting existerar, det existerande existerar bara i skribentens familj. En skribent har också berättat om det hur släktingar alltid existerar någonstans. Dessutom har en skribent berättat att förorten där de bor existerar i Vasa.

Sammanfattningsvis kan man säga att kvalitativt sett använder både CLIL- och språkbadslevernars processer på samma sätt på både engelska och svenska. Eleverna i båda grupperna använder mycket relationella processer, vilket kan förklaras med det att de berättar om olika relationer i sina familjer och hurdana egenskaper eller hobbyer de eller deras familjer har. Kvantitativt sett finns det skillnader mellan grupperna och språken, CLIL-eleverna hade i mitt undersökningsmaterial använt mera processer i det engelskspråkiga materialet och språkbadslevernars hade använt mera processer i svenskspråkiga texter. För CLIL-elevnars del kan det här förklaras med det att de hade skrivit sina engelskspråkiga texter med dator medan de hade skrivit de svenskspråkiga texterna för hand. För språkbadslevernars del kan den här skillnaden mellan engelskspråkiga och svenskspråkiga texter förklaras med det att det fanns mera svenskspråkiga texter i språkbadslevernars material än engelskspråkiga texter.

#### 4.4 Grammatiska metaforer i språkbads- och CLIL-elevnars texter

I det här avsnittet kommer jag att redogöra för grammatiska metaforer i elevtexterna. Antalet grammatiska metaforer i båda gruppernas texter var så pass få att jag kommer att ta upp båda i samma avsnitt. Grammatiska metaforer kan sägas komma fram endast efter

ett visst utvecklingssteg i en inlärares språkutveckling. Antalet grammatiska metaforer i elevernas texter tyder på att eleverna inte har nått denna nivå i båda språken ännu. Rosvall (2013) kom till samma slutsats i sin undersökning av språkbadslevers texter om Finland på vintern. Till skillnad från Rosvalls studie där undersökningsgruppen var niondeklassare är undersökningsgruppen i min undersökning är sjundeklassare i engelskspråkig CLIL-undervisning samt svenskspråkigt språkbad. Grammatiska metaforer kan dock förekomma i vilken ålder som helst, så det kan hända att det inte spelar någon roll i vilken årskurs mina informanter är. Oftast förekommer grammatiska metaforer när eleverna berättar om sina hobbyer. De grammatiska metaforer som jag hittade i texterna var nominaliseringar, eller förtingliganden, där verb blir substantiv. Därtill förekom det tre exempel på processer som fungerar som adjektiv i meningar. De här är vanliga adjektiv, så som *boring* eller *irriterande*, men ändå finns det bakom dem en process, någonting som irriterar någon deltagare. Eftersom grammatiska metaforer är ett av de sista stegen i en inlärares utveckling, kan det vara ett tecken på att mina informanter ändå har nått någon nivå i språkutvecklingen. I exempel 3 visas ett stereotypiskt fall av grammatiska metaforer i undersökningsmaterialet.

(3) My hobbies are *swimming* and guitar. (SB-EN-07)

I exempel 3 återges den grammatiska metaforen med kursiv stil. Det kongruenta sättet att uttrycka skribentens hobby skulle ha varit *to swim*, men här har skribenten valt att uttrycka sig med hjälp av substantivet *swimming*. Skulle skribenten ha velat använda verbkonstruktionen *to swim* i sin mening, skulle han ha varit tvungen att förändra meningen helt så att den skulle bli kongruent grammatiskt sett. Intressant är att nominaliseringar förekommer mest i elevernas engelskspråkiga texter. I CLIL-elevernas svenskspråkiga texter finns inte alls grammatiska metaforer, i språkbadelevernas svenskspråkiga texter fanns det några, och i både CLIL- och språkbadslevers engelskspråkiga texter förekommer nominaliseringar ibland. I sin helhet fanns det 18 grammatiska metaforer i CLIL-elevernas engelskspråkiga texter, 17 grammatiska metaforer i språkbadslevers engelskspråkiga texter och 10 grammatiska metaforer i språkbadslevers svenskspråkiga texter.

Magnusson (2008: 223) påstår att det ibland är svårt att avgöra vad som är en grammatisk metafor eftersom grammatiska metaforer ofta har avledningsmorfologi, vilket också gäller mitt undersökningsmaterial. Alla avledningar är dock inte grammatiska metaforer. Exempel som Magnusson ger i sin artikel är ordet *produktion*. Produktion kan åtminstone betyda två saker: produktion i betydelsen processens slutprodukt och produktion i betydelsen själva produktionsaktionen. Det förstnämnda hänvisar till ett ting, en produktion, t.ex. en bok, medan det sistnämnda substantivet hänvisar till ett verb. Det skulle betyda att den sistnämnda är en grammatisk metafor, och att endast aktionella avledningar är grammatiska metaforer. Magnusson (2008: 223) påpekar också att det varierar mycket inom den systemisk-funktionella lingvistikens hur olika forskare drar gränsen mellan aktionella och icke-aktionella. Eftersom det i min undersökning oftast är fråga om t.ex. en hobby som en skribent har, har jag tolkat att det alltid är fråga om det att skribenten i någon form utför någon händelse. Till exempel tolkar jag att det är fråga om simmandets process i ordet *simning*. Skribenten går själv faktiskt och simmar och processen att simma är det som skribenten har som hobby.

I mitt engelskspråkiga undersökningsmaterial förekommer tämligen ofta verbala substantiv av formen ”verb + ing”, som i exempel 3, *swimming*, vilka kallas för *gerundium*, i engelskan *gerund*. (Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik 1985: 1063–1064). Det finns inte så mycket sagt om den här typen av nominalisering i litteratur inom området, och därför har det varit svårt att avgöra om man verkligen kan kalla dem för grammatiska metaforer. Kunz (2010: 176) nämner *gerundium* i sin analys av tyskspråkiga och engelskspråkiga politiska essäer, och påstår att de är bland de vanligaste grammatiska metaforerna i det engelska språket. Halliday (2004: 656) nämner inte *gerundium* direkt, men använder dock ett *gerundium* då han räknar upp exempel på nominaliserade grammatiska metaforer. På grund av dessa tolkningar anser jag sådana här nominaliseringar vara grammatiska metaforer i mitt undersökningsmaterial. Det här kan också förklara varför grammatiska metaforer förekommer mera i det engelskspråkiga materialet: eleverna använder helt enkelt inte motsvarande strukturer ofta i svenskan. *Gerundium* finns inte i en likadan form i svenskan; dock finns det presens particip som består av verb samt ändelsen –ande och –ende. Till exempel ”gående” och ”stående”. Den här formen kan användas som adjektiv. (Hultman 2008: 155–156). Den här formen



förekom dock endast en gång i mitt svenskspråkiga material, vilket kan tyda på att elevernas språkssystem i svenskan inte ännu innebär den här typen av sätt att uttrycka sig.

I tabell 27 visas de olika svensk- och engelskspråkiga adjektiviseringar som fanns i materialet. Alla grammatiska metaforer är skrivna i samma form som i elevtexterna och jag har inte korrigerat eventuella fel.

**Tabell 27.** Adjektiviska uttryck i undersökningsmaterialet

<b>Engelska</b>	
Annoying	SB-EN-11
Boring	SB-EN-09
<b>Svenska</b>	
Irriterande	SB-SV-09

Adjektiviska uttryck förekom mycket sällan i undersökningsmaterialet, endast tre gånger. Intressant nog var det ett uttryck i samma mening som förekommer två gånger men på olika språk, *annoying* och *irriterande*. Engelskans *annoying* är ett rent gerundium som är uppbyggt helt enkelt med att sätta ändelsen *-ing* i slutet av verbet *to annoy*. Nominaliseringar som finns i mitt material finns i tabell 28.

**Tabell 28.** Nominaliseringar i det engelskspråkiga undersökningsmaterialet

<b>Engelska</b>	<b>CLIL</b>	<b>Språkbud</b>
Baking		SB-EN-12
Bowling		SB-EN-02
Cleaning		SB-EN-14
Cocking		SB-EN-12
Crafting	CLIL-EN-06	
Cycling		SB-EN-08
Dancing	CLIL-EN-06	SB-EN-15, 08, 09
Downhillskiing		SB-EN-04
Drawing	CLIL-EN-06	
Eating	CLIL-EN-08	SB-EN-08
Fishing	CLIL-EN-06, 07, 14	SB-EN-03
Fixing	CLIL-EN-09	
Having	CLIL-EN-09	
Jogging	CLIL-EN-06	
Meeting		SB-EN-10
Painting		SB-EN-14
Playing	CLIL-EN-08	
Riding	CLIL-EN-06	
Sailing	CLIL-EN-07	
Screaming	CLIL-EN-06	
Shopping	CLIL-EN-08	
Skiing	CLIL-EN-06	SB-EN-08
Swimming	CLIL-EN-06, 09	SB-EN-07

Nominaliseringarna i både CLIL- och språkbudselevernas texter är nästan alltid förknippade med elevernas hobbyer, och de föregår nästan alltid av en relationell eller en mental process, t.ex. *"My hobby is baking."* eller *"I like bowling."*. Därtill är alla nominaliseringar i mitt engelskspråkiga undersökningsmaterial uppbyggda med

strukturen verb + –ing. Nominaliseringar i det svenskspråkiga materialet är mera sällsynta, och i CLIL-elevernas svenskspråkiga texter finns de inte alls. Alla nominaliseringar från det svenskspråkiga materialet finns i tabell 29.

**Tabell 29.** Nominaliseringar i det svenskspråkiga materialet

Svenska	Språkbad
Bowling	SB-SV-13
Cycling	SB-SV-14
Dansning	SB-SV-14
Simning	SB-SV-10, 12, 13
Skidning	SB-SV-14
Spelning	SB-SV-14
Springning	SB-SV-14

Nominaliseringarna i det svenskspråkiga materialet följer samma schema som i det engelskspråkiga materialet, skribenterna har byggt upp grammatiska metaforer genom att sätta ändelsen –ing i slutet av ett verb, fast den motsvarande formen, presens participet, i svenskan oftast bildas genom att sätta ändelsen –ande eller –ende till verbets stam. Det här kan tyda på att engelskan påverkar elevernas språk, och att eleverna har valt att bara använda samma struktur i svenskan som i engelskan. Till exempel ordet *springning* skulle sannolikt normalt uttryckas som *springande*. Det beror då på hur man använder ordet om det är ett substantiv eller ett presens particip, dvs. ordet *springande* kan vara både ett substantiv och ett presens particip.

Fast antalet grammatiska metaforer i elevernas texter inte är särskilt stort, kan man tänka sig att förekomsten av grammatiska metaforer kan påverka det hur konkret en text verkar vara. I undersökningsmaterialet hade relationella processer en klart dominerande roll. Oftast har materiella processer som betecknar någon händelse en dominerande roll. Nästan alla grammatiska metaforer i undersökningsmaterialet, adjektiviska uttryck inte inräknade, betecknade någon konkret händelse, som *swimming*, *dancing* eller *skidning*. Om skribenterna inte hade använt den här sortens grammatiska metaforer, skulle en

materiell process ha varit en möjlighet. Då skulle antalet materiella processer ha varit större och statistiskt sett skulle undersökningsmaterialet ha verkat mera konkret.

## 5 SLUTDISKUSSION

I det här kapitlet redogör jag för de mest centrala resultaten i min undersökning och slutsatser man kan dra av dem. Meningen med den här studien var att ta ett systemisk-funktionellt perspektiv på skriftlig produktion av elever som deltar i olika slags tvåspråkig undervisning, språkbad och CLIL. Den här studien kan anses ge ny information om likheter och skillnader mellan och inom olika typer av tvåspråkig undervisning. Språkbad och CLIL som två skilda fenomen har väckt mycket intresse men studier som jämför dessa två har hittills varit tämligen få. I min undersökning hade jag tre forskningsfrågor, vilka jag kommer att diskutera i den här redogörande slutdiskussionen:

1. Hurdana processer väljer språkbads- och CLIL-elever att använda i sin skriftliga produktion?
2. Finns det eventuellt skillnader i hur mycket och hurdana processer som förekommer i språkbads och CLIL-elevernas texter?
3. Finns det eventuellt grammatiska metaforer i språkbads- och CLIL-elevernas skriftliga produktion?

Den första forskningsfrågan handlade om hurdana processbetydelser språkbads- och CLIL-elever väljer att använda i sina texter. Resultaten visar att både språkbads- och CLIL-eleverna föredrar användning av relationella processer då de berättar om sina liv och familjer. Relationella processer består av två underkategorier, attributiva och identifierande. Med attributiva processer beskriver eleverna hurdana någon är eller beskriver någon slags relation mellan två deltagare i en mening medan med identifierande processer beskriver eleverna en deltagares identitet; på ett sätt sätter de etikett på någon. Efter relationella processer använder eleverna i båda grupperna mest materiella processer. Med materiella processer beskriver eleverna oftast sina levnadsförhållanden. De beskriver alltså att de *bor* någonstans. Därtill beskriver eleverna med hjälp av materiella processer det att de konkret gör någonting. Det här resultatet är intressant eftersom det oftast är materiella processer som dominerar i texter och ett stor antal relationella processer kan anses konstruera en fackorienterad text. Orsaken till att relationella

processer hade en dominerande roll i båda gruppernas texter är sannolikt att eleverna hade som uppgift att skriva om sina familjer. Det leder till att eleverna beskriver relationer och hurdana deras familjemedlemmar är, vilka alltså är relationella processer. Man kunde nog tänka sig att materiella processer skulle förekomma i en stor mängd i en text där någon berättar vad de har som hobby och vad de tycker om att göra, men eftersom eleverna just har berättat vad deras hobby *är* och vad de *tycker om* att göra, blir sådana meningar som skulle beteckna en konkret handling antingen en relationell process (*att vara*) eller en mental process (*att tycka om*).

Den andra forskningsfrågan handlade om mängden och kvaliteten hos processbetydelser i mitt material. Resultaten visar att det finns skillnader mellan och inom grupperna i det hur mycket processer som förekommer i texterna. Det mest centrala resultatet är att CLIL-eleverna i mitt undersökningsmaterial hade mycket mera processbetydelser i sina engelskspråkiga texter än i sina svenskspråkiga texter medan språkbads eleverna hade mycket mera processbetydelser i sina svenskspråkiga texter än i sina engelskspråkiga texter. Det här tyder på att de elever som deltar i tvåspråkig undervisning som sker på engelska har en tendens att använda mera processbetydelser i sina engelskspråkiga texter medan de elever som deltar i tvåspråkig undervisning som sker på svenska har en tendens att använda mera processbetydelser i sina svenskspråkiga texter. Kvalitativt sett finns det inte skillnader i elevernas språkbud, utan eleverna i både CLIL och språkbud använde processer för samma ändamål.

Den tredje forskningsfrågan handlade om grammatiska metaforer. Resultaten visar att grammatiska metaforer förekom i viss mån i mitt undersökningsmaterial, men antalet var ändå tämligen litet. Eleverna använde nominaliseringar och i tre enskilda fall adjektiviseringar. Magnusson (2011: 65) konstaterar i sin doktorsavhandling att grammatiska metaforer är ett utvecklingssteg och att antalet grammatiska metaforer ökar med åldern. Rosvall (2013: 94) undersökte också grammatiska metaforer i sin undersökning om språkbads elevernas skriftliga språkbruk och i hennes undersökningsmaterial som var skrivet av språkbads elever i årskurs 9 förekom också grammatiska metaforer, men antalet var också där litet. Det att grammatiska metaforer förekom tämligen sällan i mitt undersökningsmaterial kan tyda på att eleverna som har

skrivit texter i mitt undersökningsmaterial inte har nått den här nivån i språkutvecklingen ännu. Grammatiska metaforer anses vara ett alternativt sätt att uttrycka erfarenheter, och människor lär sig först det kongruenta sättet. (Magnusson 2011: 65). De kan ytterligare anses vara en del av skolspråket. (Magnusson 2011: 64). Eftersom antalet grammatiska metaforer ökar med åldern kan man förvänta sig att eleverna som skrev mitt undersökningsmaterial i ett senare skede skulle använda mera grammatiska metaforer. Därtill kan man tänka att i mitt undersökningsmaterial är elevernas språkbruk ännu mera vardagsliknande, på grund av det låga antalet grammatiska metaforer. Ytterligare kan man tänka att själva ämnet, elevernas liv och familjer, är tämligen vardagligt och orsakar kanske inte ett stort antal grammatiska metaforer.

Det finns förstås att utveckla i den här studien också, med mitt val av metod blev den här studien tämligen snäv. Om man skulle vilja få mera information på hur eleverna i språkbad eller CLIL skapar en bild på verkligheten, kunde man ha gjort en bredare ideationell analys där man skulle analysera också deltagarna i texterna. Nu är analysen tämligen ensidig då den handlar mest om hurdana processer det finns i texterna. En analys av deltagarna skulle berätta mera om det vem eller vad som deltar i meningarna och inte bara det vad som händer eller vad relationen mellan olika entiteter i meningarna är. Därtill var temat i elevernas texter tämligen enkelt eftersom den handlade om elevernas familjer och med mera styrning på hurdana texter man vill använda i undersökningen skulle man få lite mera information om hurdana erfarenheter av verkligheten eleverna i tvåspråkig undervisning bildar.

En fortsatt studie om hur CLIL- och språkbadselevers användning av processer skulle se ut i en annan texttyp och om där skulle finnas eventuella likheter eller skillnader skulle vara intressant. Därtill skulle en longitudinell studie om hur användning av grammatiska metaforer utvecklas hos elever som deltar i tvåspråkig undervisning vara intressant, eftersom den här undersökningen visar att eleverna i sjunde klass redan använder dem i viss mån. Därtill kunde man som jämförelsegrupp använda elever som deltar i traditionell undervisning. Dessutom skulle en undersökning om användning av grammatiska metaforer i en annan texttyp än den vilken eleverna skrev i mitt undersökningsmaterial, till och med en jämförelse med det här undersökningsmaterialet vara intressant för en

ökad förståelse för hurdana tendenser språkutvecklingen hos eleverna i tvåspråkig undervisning visar.



## LITTERATUR

- Bergroth, Mari (2006). Immersion students in the matriculation examination: Three years after immersion. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen, Marina Bergström & Margareta Södergård (red.). *Exploring Dual-Focussed Education: Integrating language and content for individual and societal needs*. Vasa: Vasa Universitet. 123–134.
- Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (2007). Språkbud 20 år: i går, i dag och i morgon. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja: Språkbadsboken*. Vasa: Vasa Universitet.
- Cenoz, Jasone, Fred Genesee & Durk Gorter (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics* 35: 3, 243–262.
- Coffin, Caroline, Theresa Lillis & Kieran O'Halloran (2010). *Applied Linguistics Methods: a Reader*. London: Routledge.
- Coyle, Do, Philip Hood & David Marsh (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, Christiane, Ana Llinares, Francisco Lorenzo & Tarja Nikula (2014). "You Can Stand Under My Umbrella": Immersion, CLIL and Bilingual Education. *Applied Linguistics* 35: 2, 213–218.
- Derewianka, Beverley & Pauline Jones (2010). *From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide*. [Online] [Citerat 9.3.2014] Tillgänglig: <http://www.isfla.org/Systemics/Print/Papers/NaldicSFL.pdf>
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar. Third Edition*. London: Hodder Arnold.
- Hedeboe, Bodil & John Polias (2008). *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell Grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per & Ann-Malin Karlsson (2013). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per, Ann-Malin Karlsson & Andreas Nord (2012). *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedt.
- Hultman, Tor G. (2008). *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.

- Johansson, Britt & Anniqa Sandell Ring (2010). *Låt språket bära. Genrepedagogiken i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Karlsson, Anna-Malin (2011). Texters ideationella grammatik. I: Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.). *Funktionell Textanalys*. Stockholm: Norstedt. 21–38.
- Kunz, Kerstin Anna (2010). *Variation in English and German Nominal Coreference: A Study of Political Essays*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lasagabaster, David & Juan Manuel Sierra (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal* 64: 4. 376–395.
- Lassus, Jannika (2010). *Betydelser i familjebroschyrer. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Laurén, Christer (1999). *Språkbud. Forskning och Praktik*. Vasa: Vasa universitet.
- Magnusson, Ulrika (2008). Om definitionen av grammatisk metafor. I: Cecilia Falk, Andreas Nord & Rune Palm (red.) *Svenskans beskrivning 30: Förhandlingar vid Trettionde sammankomsten för svenskans beskrivning* [Online]. [Citerat 22. 2. 2015] Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-39366>
- Magnusson, Ulrika (2009). Systemisk-funktionell lingvistik och andraspråksforskning. *Nordand. Nordisk tidskrift för andraspråksforskning* 4: 1. 67–94.
- Magnusson, Ulrika (2011). *En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor* [Online]. [Citerat 24.2.2014] Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/26644>
- Martin, Jim (2010). Language register and genre. I: Caroline Coffin, Theresa Lillis & Keiran O'Halloran (red.) *Applied Linguistics Methods. A reader*. London: Routledge. 12–32.
- Mehisto, Peeter, David Marsh & María Jesús Frigols (2012). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Merenkurkun koulu (2013). Vaasan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma.
- Merisuo-Storm, Tuula (2006). Development of boys' and girls' literacy skills and learning attitudes in CLIL education. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen, Marina Bergström & Margareta Södergård (red.). *Exploring Dual-Focussed Education: Integrating language and content for individual and societal needs*. Vasa: Vasa Universitet. 176–188.
- Mira, Kim (2010). Translation error analysis. A Systemic Functional Grammar approach. I: Caroline Coffin, Theresa Lillis & Keiran O'Halloran (red.) *Applied Linguistics Methods. A reader*. London: Routledge. 84–94.

- Mustaparta, Anna-Kaisa (2011). Vieraskielinen opetus yleissivistävässä opetuksessa. I: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. [Online]. [Citerat 10.4.2015] Tillgänglig: [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27003/Toukokuu2011\\_Vieraskielinen\\_opetus.pdf](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27003/Toukokuu2011_Vieraskielinen_opetus.pdf)
- Nikula, Tarja & David Marsh (1996). *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Nordenfors, Mikael (2011). *Skriftspråsutveckling under högstadiet* [Online]. [Citerat 24.2.2014] Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25300/1/gupea\\_2077\\_25300\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25300/1/gupea_2077_25300_1.pdf)
- Patel, Runa & Bo Davidson (2012). *Forskningmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pälvimäki, Elina (2008). Kvantitativa analyser av språkbadslevers skriftliga uppsatser. I: Mona Enel-Nilsson & Tiina Männikkö (red.). *Språk och mångfald. VAKKI-symposium XXVIII*. Publikationer av Forskarsgruppen för översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet vid Vasa universitet 35. Vasa. 280–290.
- Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech & Jan Svartvik (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Rosvall, Camilla (2013). *Det skriftliga språkbadspråket i årskurs 9 ur ett systemisk-funktionellt och genrepedagogiskt perspektiv*. [Online]. [Citerat 24.2.2014] Tillgänglig: <http://www.tritonia.fi/?d=244&g=abstract&abs=5425>
- Tedick, Diane J. (2014). Language Immersion Education. A research agenda for 2015 and beyond. I: Siv Björklund & Diane J. Tedick (red.) *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.