

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Sara Haapa-aho

Modalitet i språkbudselevers uppsatser i årskurserna 3, 6 och 9

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2017

INNEHÅLL	
TABELLER	2
TABLÅER	2
TIIVISTELMÄ	5
1 INLEDNING	7
1.1 Syfte	8
1.2 Material	9
1.3 Metod	11
1.4 Tidigare forskning	11
2 SPRÅKBAD	15
2.1 Kännetecknande drag för språkbad	15
2.2 Integrering av språk och innehåll i språkbad	17
2.3 Språklig feedback i språkbad	20
3 DEN SYSTEMISK-FUNKTIONELLA GRAMMATIKEN	23
3.1 Den interpersonella metafunktionen	24
3.1.1 Språkhandlingar	24
3.1.2 Modus	25
3.1.3 Modusmetafor	28
3.1.4 Modalitet och modal bedömning	29
3.1.5 Modalitetsmetafor	34
4 ANALYS AV MODALITET I ELEVUPPSATSERNA	37
4.1 Förpliktelse	37
4.2 Villighet	48
4.3 Vanlighet	52
4.4 Sannolikhet	63
5 SAMMANFATTNING AV CENTRALA RESULTAT OCH SLUTDISKUSSION	73

5.1 Sammanfattning av centrala resultat	73
5.2 Slutdiskussion	76
LITTERATUR	80
Bilaga. Elevuppgift	84
TABELLER	
Tabell 1. Ordantalet i uppsatserna i årskurserna 3, 6 och 9	10
Tabell 2. Antalet och andelen modala verb som uttrycker förpliktelse i årskurserna 3, 6 och 9	38
Tabell 3. Antalet modalitetstypen förpliktelse/100 ord i årskurserna 3, 6 och 9	47
Tabell 4. Antalet och andelen modala verb som uttrycker villighet i årskurserna 3, 6 och 9	48
Tabell 5. Antalet modalitetstypen villighet/100 ord i årskurserna 3, 6 och 9	52
Tabell 6. Antalet och andelen modala verb och interpersonella satsadverbial som uttrycker vanlighet i årskurserna 3, 6 och 9	53
Tabell 7. Antalet modalitetstypen vanlighet/100 ord i årskurserna 3, 6 och 9	63
Tabell 8. Antalet och andelen modala verb och interpersonella satsadverbial som uttrycker sannolikhet i årskurserna 3, 6 och 9	64
Tabell 9. Antalet modalitetstypen sannolikhet/100 ord i årskurserna 3, 6 och 9	72
Tabell 10. Antalet modalitetsuttryck samt antalet modalitetsuttryck/100 ord i årskurserna 3, 6 och 9	73
Tabell 11. Antalet modalitetsuttryck/100 ord i årskurserna 3, 6 och 9	74
Tabell 12. Antalet och andelen modalitetsmetaforer/100 modalitetsuttryck i årskurserna 3, 6 och 9	76
TABLÅER	
Tablå 1. Språkhandlingssystemet	25
Tablå 2. Modalitetens poler	30
Tablå 3. De tre graderna av sannolikhet	30
Tablå 4. De tre graderna av vanlighet	31

Tablå 5. De tre graderna av förpliktelse	31
Tablå 6. De tre graderna av villighet	32
Tablå 7. Vanliga modala verb och deras funktion på olika modalitetsskalor	33
Tablå 8. Vanliga interpersonella satsadverbial och deras funktion på olika modalitetsskalor	33
Tablå 9. Exempel på modal bedömning med interpersonella satsadverbial	34

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta**

Tekijä:	Sara Haapa-aho
Pro gradu -tutkielma:	Modalitet i språkbadselevers uppsatser i årskurserna 3, 6 och 9
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Valmistumisvuosi:	2017
Työn ohjaaja:	Siv Björklund

TIIVISTELMÄ:

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tutkia modaalisuutta kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten kielikylypyoppilaiden ruotsinkielisissä aineissa, jotka he ovat kirjoittaneet otsikolla *Nu blir det vinter i Finland*. Tutkimusmateriaalini on osa Vaasan yliopiston BeVis-projektin materiaalikorpusta. Tutkin espoolaisten, turkulaisten ja vaasalaisten kielikylypyoppilaiden aineita. Tutkimusmateriaalini koostuu yhteensä 90 aineesta, ja olen valinnut kustakin kaupungista kymmenen pisintä ainetta kultakin kolmelta vuosiluokalta. Näin ollen jokaisesta kaupungista ja jokaiselta vuosiluokalta on yhtä monta ainetta. En kuitenkaan vertaile eri kaupunkeja keskenään vaan ainoastaan eri vuosiluokkia.

Tutkimuksen analyysissä hyödynnän systeemis-funktionaalisen kieliopin tapaa kategorisoida modaalisuus neljään eri merkitysskalaan: *todennäköisyys* (probability), *tavallisuus* (usuality), *velvollisuus* (obligation) ja *alttius* (inclination). Huomioin tutkimuksessani modaaliverbit ja interpersoonaiset lauseadverbiaalit sekä modaalisuusmetaforat. Kvantitatiivisen analyysin tulosten mukaan modaalisuutta esiintyy eniten kuudesluokkalaisten aineissa, joissa 4,1 prosenttia aineen sanoista ilmaisee modaalisuutta. Kolmasluokkalaisilla vastaava luku on 3,6 ja yhdeksäsluokkalaisilla 3,3. Kolmas- ja kuudesluokkalaisilla yleisin modaalisuustyyppi on *velvollisuus*. Yhdeksännellä luokalla yleisin on *todennäköisyys*.

Tulosteni mukaan yhdeksäsluokkalaisten aineissa esiintyy eniten ja monipuolisimmin erilaisia interpersoonaisia lauseadverbiaaleja. Kvalitatiivinen analyysi osoittaa myös, että eri vuosiluokkien oppilaat käyttävät tiettyä modaalisuustyyppiä usein saman ilmiön kuvaamiseen. *Velvollisuudella* kuvataan tyypillisesti ihmisiä, *tavallisuudella* säätä ja *todennäköisyydellä* ihmisiä ja eläimiä. *Alttius* on hyvin harvinainen kategoria. Modaalisuusmetaforia esiintyy kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten aineissa, ja niitä on koko materiaalissa kaksi prosenttia kaikista modaali-ilmauksista.

AVAINSANAT: systemisk-funktionell grammatik, interpersonell metafunktion, modalitet, språkbad, andraspråksinläring, elevuppsats

1 INLEDNING

Språkbadet är en språkundervisningsform där språket tillägnas genom att använda det i meningsfulla situationer. Språkbadet i Finland syftar till funktionell två- och flerspråkighet. (Buss & Laurén 1998: 27, 30.) Detta innebär förmågan att kommunicera på språket i olika naturliga kommunikationssituationer enligt syfte och mottagare (Bergroth 2015: 60, 102). Det är innehållet som är viktigt i stället för den språkliga formen, speciellt i början av språkbadet (Buss & Mård 1999: 18).

I den systemisk-funktionella grammatiken är betydelsen utgångspunkten och i fokus. Det är betydelse och funktion som är viktiga i stället för formen. Betydelse och språkets kommunikativa funktion är det grundläggande medan språklig form uppfattas som ett uttryck för betydelsen. Grammatiken handlar om hur människor förhåller sig till varandra och hur de formar en meningsfull verklighet av sina intryck med hjälp av grammatiken. Den interpersonella metafunktionen handlar om hur språket som resurs skapar relationer mellan skribent och läsare och i den interpersonella metafunktionen syns klart den systemisk-funktionella grammatikens kommunikativa utgångspunkter. (Holmberg & Karlsson 2006: 10, 12, 17, 31.)

Både i språkbadet och i den systemisk-funktionella grammatiken är det alltså språkets funktion som är det viktiga. Jag anser att det kan vara intressant att analysera språkbadselevernas uppsatser med den systemisk-funktionella grammatiken som redskap. Jag kommer att undersöka modalitet i språkbadselevs uppsatser med hjälp av den kategorisering av modalitet som den systemisk-funktionella grammatiken erbjuder. När det gäller modalitet handlar det om att välja någon av de fyra betydelseskallorna som är *sannolikhet*, *vanlighet*, *förpliktelse* och *villighet*.

Språkbadseleverna skriver sina uppsatser med *Nu blir det vinter i Finland* som rubrik (se bilaga). Eleverna kan tänkas behöva ämneskunskaper i biologi och geografi när de skriver om detta tema. Det kommer att vara intressant att undersöka hur språkbadseleverna uttrycker innehållet i uppsatserna – som faktum eller modifierar de innehållet med modalitet? Å ena sidan handlar det ju om att förmedla faktabaserad

kunskap om vintern i Finland, å andra sidan skriver språkbadsleverna till en jämnårig elev i Australien vilket kan tänkas lämna utrymme även till mera personliga åsikter vilket i sin tur kan leda till en bredare användning av modalitet.

1.1 Syfte

Syftet med min avhandling är att studera modalitet i uppsatser skrivna av språkbadslever i årskurserna 3, 6 och 9. Jag kommer att utnyttja den systemisk-funktionella grammatikens indelning av modalitet i fyra kategorier: *sannolikhet*, *vanlighet*, *förpliktelse* och *villighet*. Med modalitet anges hur skribenten förhåller sig till det hen säger. Med modalitet kan anges till exempel hur säkert, osäkert, vanligt eller förpliktigande någonting är eller om någonting är möjligt, rekommenderat eller nödvändigt. I den systemisk-funktionella grammatiken analyseras modalitet som skribentens sätt att välja någon av de fyra ovannämnda kategorierna (se mera i avsnitt 3.1.4).

Jag kommer att studera vilka typer av modalitet som förekommer samt mängden av förekommande modalitetsuttryck. Jag kommer att notera både modala verb och interpersonella satsadverbial. Jag kommer även att belysa förekomsten av modalitet med hjälp av exempel från uppsatserna. Även förekomsten av modalitetsmetaforer kommer att studeras i min undersökning. När modalitet anges med modala verb eller interpersonella satsadverbial är det fråga om det kongruenta sättet att ange modalitet. Modalitetsmetafor är det inkongruenta sättet att ange modalitet. Modala verb och interpersonella satsadverbial anger modaliteten inom den sats som modifieras medan vid modalitetsmetaforer anges modaliteten i en föregående sats och därefter följer den sats som modifieras (se mera i avsnitt 3.1.5).

Mitt syfte är också att jämföra årskurserna 3, 6 och 9 sinsemellan. Jag kommer att jämföra årskurserna kvantitativt men försöker vid exemplifiering även förklara hur och i vilka sammanhang språkbadsleverna i de olika årskurserna använder modalitetsuttryck

och om det finns några klara skillnader i användning av dessa modalitetsuttryck i de olika årskurserna.

Min hypotes är att det finns mera modalitet i de äldre elevernas uppsatser. Denna hypotes grundar jag på en tanke om att de äldre elevernas andraspråk är mera utvecklat och att de bättre kan reflektera över det de skriver. Min hypotes är också att det förekommer mångsidigare olika modalitetsuttryck i de äldre elevernas uppsatser. Jag antar att det inte förekommer mycket modalitetsmetaforer i materialet och att eventuella modalitetsmetaforer finns i de äldre elevernas uppsatser.

1.2 Material

Materialet i min undersökning består av en del av det material som ingår i materialkorporus för forskningsprojektet *Begreppsvärldar i svenskt språkbad* (BeVis). Projektet BeVis inleddes år 2004 vid Enheten för nordiska språk vid Vasa universitet. Det viktigaste målet för projektet är att studera utveckling av ämnesspecifika kunskapsstrukturer och kunskapshantering hos språkbadselever som får undervisning på både språkbadsspråket (svenska) och första språket (finska). Korpusen har samlats in i språkbadsklasser i Esbo, Vasa och Åbo och den innehåller bland annat muntligt material i form av gruppdiskussioner och skriftligt material i form av elevuppsatser. (Vasa universitet 2012.)

Materialet i min avhandling består av uppsatser skrivna av elever i årskurs 3, 6 och 9 i Esbo, Vasa och Åbo. Mitt undersökningsmaterial består sammanlagt av 90 elevuppsatser; 30 uppsatser från respektive årskurs och stad. Jag har valt att ta med de 10 längsta uppsatserna från respektive årskurs och stad. Detta innebär att de 30 uppsatserna från årskurs 3 innehåller 10 uppsatser från Esbo, 10 uppsatser från Vasa och 10 uppsatser från Åbo. Samma princip gäller även årskurserna 6 och 9. Jag har valt att analysera de längsta uppsatserna därför att jag antar att de längre uppsatserna kan innehålla mera varierande strukturer och kan således vara mera intressanta med tanke på mitt syfte. Jag ville dock ha lika många uppsatser från respektive stad med i min

undersökning. I mitt material ingår således inte de längsta uppsatserna från hela korpusen utan de längsta efter den ovan beskrivna fördelningen enligt stad. Jag ville ha lika många uppsatser från respektive stad för att ha ett representativt material om hur språkbads elever i årskurserna 3, 6 och 9 typiskt skriver. Jag kommer dock inte att jämföra de olika städerna med varandra.

De uppsatser som ingår i mitt material innehåller i årskurs 3 i genomsnitt 112 ord. Den kortaste uppsatsen innehåller 54 ord och den längsta 198 ord. I årskurs 6 är det genomsnittliga ordantalet 234 ord och den kortaste uppsatsen innehåller 145 ord och den längsta 388 ord. I årskurs 9 innehåller uppsatserna i genomsnitt 229 ord och den kortaste uppsatsen innehåller 168 ord medan den längsta innehåller 350 ord. I årskurs 3 innehåller uppsatserna totalt 3348 ord, i årskurs 6 totalt 7008 ord och i årskurs 9 totalt 6866 ord. Ordantalet i uppsatserna illustreras i tabell 1.

Tabell 1. Ordantalet i uppsatserna i årskurserna 3, 6 och 9

Årskurs	3	6	9
Kortast	54	145	168
Längst	198	388	350
Medellängd	112	234	229
Totalt	3348	7008	6866

I de skriftliga uppsatserna (se bilaga) har språkbads eleverna fått som instruktion att skriva och berätta för en språkbads elev i Australien om vad som händer när det blir vinter i Finland. Språkbads eleverna har även fått sex ledtrådar som de har kunnat utnyttja som inspiration. De sex ledtrådarna är *vädret*, *marken*, *vattendragen*, *växterna*, *djuren* och *människan*. Språkbads eleverna har fått som instruktion att använda *Nu blir det vinter i Finland* som rubrik.

1.3 Metod

I denna undersökning kommer jag att utnyttja den systemisk-funktionella grammatiken som redskap i analys av modalitet. I den systemisk-funktionella grammatiken avskiljs fyra olika modalitetstyper: *sannolikhet*, *vanlighet*, *förpliktelse* och *villighet*. Jag kommer att läsa uppsatserna flera gånger för att identifiera modalitetsuttryck (modala verb och interpersonella satsadverbial) i uppsatserna. Även modalitetsmetaforer noteras i denna undersökning. Därefter kommer jag att kategorisera alla representanter av dessa modalitetsuttryck i någon av de fyra modalitetstyperna. Jag har även tagit hjälp av *Svenska Akademiens grammatik* i vissa fall av kategoriseringen.

Enligt Backman (2016: 35) innebär kvantitativa metoder kvantifiering med hjälp av statistik och matematik medan kvalitativa metoder däremot inte använder sig av tal eller siffror och de resulterar i talade eller skrivna formuleringar. Jag kommer att utnyttja både kvantitativa och kvalitativa metoder i denna undersökning. Kvantitativa metoder använder jag när jag vid identifiering av olika modalitetsuttryck räknar dem samt deras andel inom respektive modalitetstyp och presenterar deras förekomst i form av tabeller. För att jämföra de olika årskurserna med varandra relaterar jag förekomsten modalitetsuttryck till ordantalet i uppsatserna. Kvalitativa metoder använder jag vid exemplifiering när jag presenterar, tolkar och förklarar olika exempel på förekomsten av modalitetsuttryck i uppsatserna.

1.4 Tidigare forskning

Holmberg och Karlsson (2006: 15–16) konstaterar att när det gäller de svenska användningarna av systemisk-funktionell grammatik är den ideationella metafunktionen ofta den populäraste medan den interpersonella metafunktionen inte har fått lika mycket uppmärksamhet. Modalitet i elevuppsatser, eller i språkbadsleversnas uppsatser, har inte undersökts mycket. I detta avsnitt presenterar jag dock några undersökningar som berör modalitet, den interpersonella metafunktionen eller undersökningar som har utnyttjat den systemisk-funktionella grammatiken i analys av elevuppsatser.

Jannika Lassus (2010) har i sin doktorsavhandling *Betydelser i barnfamiljsbroschyrer. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen* undersökt finlandssvenska och sverigesvenska socialförsäkringsbroschyrer till barnfamiljer utgivna av Folkpensionsanstalten i Finland och Försäkringskassan i Sverige. Lassus har utfört en systemisk-funktionell analys av dessa broschyrer. När det gäller den interpersonella metafunktionen analyseras språkhandlingar och modala hjälpverb kvalitativt. Resultaten i Lassus undersökning visar att språkhandlingarna har utförts på olika sätt. Den vanligaste språkhandlingen i broschyrerna är påståendet som ofta modifieras med modala hjälpverb. Frågorna i broschyrerna är rubriker och har en textstrukturerande roll. Uppmaningarna görs inte med imperativ utan med hjälp av modala hjälpverb. Användningen av modala hjälpverb leder vanligen till att realiseringen blir inkongruent. Det klart vanligaste modala hjälp verbet är verbet *kan* och även verbet *ska* är vanligt.

Emilia Vikfors (2011) har i sin avhandling pro gradu *Modalitet i uppsatser skrivna av elever i årskurs 3, 6 och 9* undersökt modalitet. Materialet i hennes undersökning hör till samma materialkorpus som materialet i denna undersökning. Vikfors material ingår i BeVis-materialet som jämförelsematerial. Eleverna som har skrivit uppsatserna i hennes undersökning går i finlandssvenska skolor i Vasaregionen och uppsatserna är skrivna med rubriken *Nu blir det vinter i Finland*. Vikfors har delat in modalitetsmarkörerna i tre kategorier enligt Hellspongs och Ledins modell: *sannolikhet*, *antagande* och *behövlighet*. Hon undersökte mängden icke-faktiska propositioner och deras fördelning i de tre kategorierna. Hon jämförde också de olika årskurserna samt flickorna och pojkarna sinsemellan. Vikfors undersökte även hur eleverna har använt icke-faktiska propositioner i samband med de sex stimulusorden. Hennes resultat visar att båda könen använder mera icke-faktiska propositioner med hjälp av modalitetsmarkörer i de högre årskurserna. Sannolikhetsmarkörerna är klart dominerande i var och en av årskurserna medan antagandemarkörerna är de ovanligaste. Användningen av icke-faktiska propositioner är i medeltal högre i årskurs 6 än i årskurs 9. Detta gäller sannolikhet bland flickorna och pojkarna samt antagande bland pojkarna. Eleverna i årskurs 9 använder mera olika slags modalitetsmarkörer än de yngre eleverna. När det gäller

användningen av icke-faktiska propositioner i samband med de sex stimulusorden visar resultaten att *människan* och *vädret* ofta beskrivs med icke-faktiska propositioner.

Även Camilla Rosvall (2013) har i sin avhandling pro gradu *Det skriftliga språkbadspråket i årskurs 9 ur ett systemisk-funktionellt och genrepedagogiskt perspektiv* undersökt BeVis-material. Rosvalls material består av 109 uppsatser skrivna av språkbads elever i årskurs 9 från städerna Esbo, Vasa och Åbo samt 35 uppsatser skrivna av svenskspråkiga elever i årskurs 9 från Vasa. Rosvall har använt den systemisk-funktionella grammatiken som verktyg men hon koncentrerar sig på den ideationella metafunktionen. Rosvall har undersökt processer och ideationella grammatiska metaforer (substantiv uttrycker processbetydelse; för definition se t.ex. Karlsson 2011: 31; Magnusson 2013: 645). Hennes resultat visar att materiella processer är klart vanligast i materialet. Därefter följer relationella processer och mentala processer. Verbala och existentiala processer är föga representerade i materialet. Grammatiska metaforer förekommer i materialet men de är inte speciellt frekventa. Rosvall har även undersökt principer inom språkbad och genrepedagogik och om språkbadet kan dra någon nytta av genrepedagogiken och tänkesätten bakom denna teori. Rosvall konstaterar att genrepedagogiken nog kan erbjuda tillämpningsmöjligheter i språkbadet.

Ulrika Magnusson (2011) har också undersökt ideationella grammatiska metaforer i sin doktorsavhandling *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. Magnusson har koncentrerat sig på den ideationella metafunktionen, och närmare sagt på ideationella grammatiska metaforer. Hennes material består av 365 nationella skrivprov i svenska/svenska som andraspråk. Dessa är skrivna av både en- och flerspråkiga elever i årskurs 9 och i gymnasiet från städerna Stockholm, Göteborg och Malmö. Resultaten i Magnussons undersökning visar att det förekommer mera grammatiska metaforer i gymnasiet än i årskurs 9. De grammatiska metaforerna är även mera frekventa i de uppsatser som har fått högre betyg samt betydligt mera frekventa i de uppsatser som är skrivna av enspråkiga svenska elever. Resultaten visar också att förekomsten av grammatiska metaforer varierar i olika grupper av elever som är flerspråkiga. De elever som har börjat tala

svenska före de har fyllt fyra, har lika mycket grammatiska metaforer i sina uppsatser som de enspråkiga eleverna. Även de elever som har kommit i kontakt med svenska efter att de har fyllt sju, använder grammatiska metaforer mycket. Däremot de elever som har börjat med svenskan i åldern från fyra till sju år, har betydligt mindre grammatiska metaforer i sina uppsatser.

2 SPRÅKBAD

Med andraspråksinläring avses inläring av ett språk när barnet redan har etablerat sitt förstaspråk (Viberg 1987: 10; Sigurd & Håkansson 2007: 150.) Det kan handla om inläringen av ett andra, tredje eller senare språk. Andraspråksinläringen kan ske informellt eller formellt. Informell inläring sker på egen hand utan undervisning, formell inläring med hjälp av undervisning. (Viberg 1987: 10–11.) Informell och formell inläring beskriver hur språket förmedlas och de har motsvarigheter i termerna andraspråkstillägnande och andraspråksinläring (Laurén 2006: 16). Tillägnandet är det som sker omedvetet i naturliga kommunikationssituationer medan inläring är en medveten process och sker med hjälp av formell undervisning (Buss & Mård 1999: 9). I språkbadet tillägnas språket genom att använda det i naturliga kommunikationssituationer och den liknar den process då barnet tillägnar sig sitt modersmål (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 9).

2.1 Kännetecknande drag för språkbad

Språkbadet inleddes år 1987 i Finland då den första språkbadsgruppen av finskspråkiga barn inledde svenskt språkbad i ett finskt daghem. Modellen för språkbad kommer från Kanada där språkbadet huvudsakligen innebär att engelskspråkiga får undervisning på franska. Språkbadet går alltså ut på att majoritetsbarn får undervisning på minoritetsspråket. (Laurén 1999: 20–22.) Det tvåspråkiga samhället erbjuder för minoritetsbarn en naturlig chans att tillägna sig majoritetsspråket. Med språkbadet vill man erbjuda denna chans även för majoritetsbarn i minoritetsspråket. (Buss & Mård 1999: 9.) I Finland tillämpas det tidiga fullständiga språkbadet enligt den kanadensiska modellen (Laurén 1999: 20–22). Det tidiga språkbadet börjar i Finland senast i förskolan men den största delen av barnen börjar i språkbadet vid 4–5-årsåldern och är med i programmet ända till slutet av grundutbildningen. I det fullständiga språkbadet sker all verksamhet i daghemmet och i förskolan på språkbadsspråket (svenska). Efter det stiger andelen undervisning som ges på elevens förstaspråk (och främmande språk)

gradvis så att i slutet av grundskolan i årskurserna 7–9 sker ungefär 50 procent av undervisningen på språkbadspråket. (Bergroth 2015: 6–7.)

När barnen börjar i språkbadet ligger de på samma nivå när det gäller språkkunskaper: de har inga kunskaper i språkbadspråket eller kunskaperna är mycket ringa (Buss & Mård 1999: 13; Bergroth 2015: 1). I språkbadet är språket ett medium i inläringen av skolämnen. Eleverna lär sig innehållet i de olika skolämnena på språkbadspråket. Det är innehållet som är viktigt i stället för den språkliga formen (Laurén 1999: 22–23.) För att eleven ska kunna använda språkbadspråket för att tillägna sig kognitivt krävande och abstrakta innehåll, måste både elevens modersmål och språkbadspråk medvetet utvecklas (Bergroth 2015: 3). Även om största delen av undervisningen sker på språkbadspråket i början av språkbadsprogrammet, får eleverna under språkbadet undervisning även på sitt förstaspråk i de olika skolämnena. På detta sätt tillägnar eleverna sig de viktiga termerna och begreppen i de olika ämnena på båda språken. (Buss & Mård 1999: 13).

I språkbadet handlar det om ett berikande språktillägnande. I språkbadet tillägnar sig eleverna ett andraspråk och bekantar sig med dess kultur utan att deras modersmål eller finska kulturidentitet blir lidande. (jfr Elomaa 2007: 94; Bergroth 2015: 4.) Det är alltså det tidiga fullständiga språkbadet som fungerar som modell i Finland och denna modell har anpassats för att passa bättre i de finska förhållandena. En viktig uppgift för grundutbildningen i Finland är att befrämja det egna kulturarvet och därför börjas undervisningen i och på modersmålet redan i årskurs 1 i Finland. Tyngdpunkten ligger då i den muntliga kommunikationen eftersom språkbadseleverna lär sig läsa och skriva på språkbadspråket. I den finska grundskolan studeras även främmande språk och i språkbadet introduceras det första främmande språket vanligen i årskurs 2 eller 3. (Bergroth 2015: 26.)

När det gäller språkbadsläraren är den ideala situationen att hen är tvåspråkig och språkligt medveten samt entusiastisk och kreativ. En viktig princip i språkbad är att en person alltid använder ett och samma språk. (Bergroth 2015: 2.) Detta ”en person – ett språk” kallas *Grammonts princip*. Trots att språkbadsläraren alltid använder

språkbadspråket med eleverna i och utanför klassrummet, måste hen åtminstone förstå elevernas förstaspråk. Förståelsen av elevernas förstaspråk är viktigt speciellt i början av språkbadet så att eleverna har möjlighet att använda sitt förstaspråk. Språkbadsläraren ska dock hela tiden skapa situationer där det känns naturligt för eleverna att använda sitt språkbadspråk. (Buss & Mård 1999: 17.) Trygghet och positivt klimat i klassrummet är viktiga för att eleverna ska börja kommunicera på språkbadspråket. Det är även viktigt för språkbadsläraren att beakta såväl innehåll som språk redan i planeringen. (Kaskela-Nortamo 2007: 70.) Språkbadsläraren måste vid sidan av den innehållsbetonade undervisningen stöda även förståelsen samt produktionen av språkbadspråket. Språket ska vara anpassat enligt elevernas nivå. (Bergroth 2015: 2.)

Språkbadet är ett frivilligt program vilket gör att språkbadsfamiljerna ofta är engagerade i barnets skolgång och har tät kontakt med skolan eller daghemmet. Engagemanget är väsentligt även därför att barnet ska vara med i språkbadsprogrammet från daghemmet till slutet av grundskolan. Språkbadsfamiljens engagemang kan även ha sin påverkan i fråga om goda inlärningsresultat som man har fått i språkbadet. Språkbadet passar även för barn med inlärningssvårigheter fast ett barn med inlärningssvårigheter naturligt kan behöva likadana stödåtgärder som hen skulle behöva även i den traditionella undervisningen. (Bergroth 2015: 1–2.)

2.2 Integrering av språk och innehåll i språkbad

I det tidiga fullständiga språkbadet ges undervisning på språkbadspråket betydligt mera än i den traditionella språkundervisningen. Trots detta motsvarar språkbadselevernas språk inte infödd nivå och vissa feltyper upprepas frekvent i språkbadselevernas skriftliga och muntliga kommunikation. Att tillägna sig grammatiken och ordförrådet i språkbadet kräver medvetet arbete av både lärarna och eleverna. I praktiken betyder detta att grammatiken ska systematiskt integreras med ämnesundervisningen samt att även elevernas uppmärksamhet ska fästas vid språklig framställning. (Bergroth 2015: 105–106.) Enligt språkbadets principer är det dock viktigt att grammatiken inte undervisas som isolerade regler som inte har någonting att göra med innehållet och som

ska kunnas utantill. I stället ska grammatiken vara en del av en meningsfull helhet. (Bergroth 2015: 105–106; Nevasaari 2015: 28.)

I språkbadet är språket både medium och föremål för inläringen (Bergroth 2015: 11). I språkbadsundervisningen betonas innehållet och följs både nationell och lokal läroplan. Även om en del av undervisningen ges på språkbadspråket är det inte språket som bedöms utan kunskaperna i ämnet. (Bergroth 2015: 3, 75.) Språket är ett redskap och innehållet i undervisningen är det viktigaste (Buss & Nordgren 2007). Bergroth skriver att enligt Lyster (2007) är det dock nödvändigt att medvetet fästa uppmärksamhet vid språket eftersom språkinläringen inte sker automatiskt vid sidan av inläringen av innehållet. Det räcker inte med de språkinläringssituationer som råkar uppstå i undervisningen utan språkbadsundervisningen ska systematiskt rikta sig även till språket och dess form. Det viktiga är dock att grammatiken inte undervisas isolerad från den övriga undervisningen. Till skillnad från den traditionella grammatikundervisningen där man koncentrerar sig på tillägnandet av grammatiska regler, bör man skapa situationer där grammatiska regler behöver tillämpas i praktiken i meningsfulla kontexter. Lyster föreslår att man kombinerar språkliga mål med innehållsundervisningen. Detta tillvägagångssätt kallas *counterbalanced approach* på engelska. När språkbadsläraren redan i början av undervisningen har klart för sig vilka de språkliga målen är, kan hen på ett meningsfullt sätt fästa elevernas uppmärksamhet vid vissa språkliga drag såsom de förekommer i olika undervisningsmaterial. På detta sätt ökas elevernas medvetenhet om vissa språkliga drag och därefter övas dessa drag med hjälp av kognitivt mindre och mera krävande uppgifter. I den finska språkbadsundervisningen syftar man till denna balanserade approach med termen *temaundervisning*. (Bergroth 2015: 69–70.)

I temaundervisningen är målet att arbeta med innehållshelheter långsiktigt under en viss tidsperiod. Det handlar om en långsiktig integrering av språk och innehåll. (Bergroth 2015: 70, 73.) För temaundervisningen planeras alla teman noggrant när det gäller både språk och innehåll vilket leder till många olika slags arbetsuppgifter. När teman planeras noggrant, minimeras risken att några viktiga språkliga aspekter glöms bort och systematisk och målmedveten utveckling av språket är möjligt. Läraren planerar olika

språkliga aspekter att ingå i teman och dessa aspekter återkommer och övas så länge att de blir automatiserade och ingår i elevernas aktiva språkbruk. Det är viktigt att öva redan tidigare inlärd språkliga aspekter samt att även förbereda eleverna för de kommande språkliga aspekterna under föregående teman. (Buss & Nordgren 2007.) Alla elevers språkutveckling sker dock inte i samma takt och trots att temaundervisning tar hänsyn till språkets form är det inte meningen att tvinga eleven att använda vissa former förrän eleven är redo för det. Meningen är i stället att ge eleven redskap för att utveckla språklig medvetenhet. (Buss & Nordgren 2007; Bergroth 2015: 70.)

I temaundervisningen är det viktigt att eleverna har möjlighet att använda språket aktivt. Därför är det viktigt att välja sådana undervisningsmetoder där eleven har den centrala rollen. Läraren presenterar det nya temat och berättar om rutiner gällande temaundervisning men därefter fungerar läraren som handledare och det är eleven som tar den aktiva rollen. I temaundervisningen lär eleverna sig jobba självständigt och ta ansvar för sin egen inläring samt arbeta i grupper. Temaundervisningen kräver noggrann planering så att eleverna har så bra möjligheter som möjligt att höra och öva språket utan att inläringen av innehållet blir lidande. (Bergroth 2015: 70–71.)

I temaundervisningen kan även ingå studiebesök på språkbadsspråket till det omgivande samhället så att eleverna har möjlighet att höra och använda språket även utanför klassrummet (Bergroth 2015: 73). Att eleverna får kontakt med målspråkstalare är speciellt viktigt med tanke på språkbadets mål i Finland som är *funktionell två- och flerspråkighet*. Funktionell språkförmåga innebär att eleven kan använda sitt språkbadsspråk i olika slags sociala kontexter och för olika syften samt i kontakter med olika målspråkstalare. (Buss 2002: 52–55; Bergroth 2015: 60.) Det är svårt att erbjuda elever mångsidiga språkliga modeller om den största delen av språktillägnet sker i klassrummet där eleverna hör endast läraren tala språkbadsspråket. Detta kan leda till att språkbadsspråket inte blir en del av språkbadselevernars liv utan det begränsas till klassrummet (Bergroth 2015: 60, 69). Det kan vara svårt för eleverna att variera språkbadsspråket enligt syfte och mottagare och använda det i olika roller eftersom de är mest bekanta med språket i klassrummet och i faktatexter (Buss & Nordgren 2007).

Språkbadsläraren ska tala klart och korrekt standardspråk. Språkriktighet är viktigt men läraren behöver dock inte sträva efter språkriktighet på bekostnad av äkta och naturlig kommunikation och även sociolingvistiska aspekter av språket (t.ex. dialekter, talspråk, finlandismer) är viktiga att beakta. (Bergroth 2015: 58, 60.) Enligt kanadensisk forskning är just den sociolingvistiska kompetensen bland de svåraste för eleverna när det gäller deras språkbadspråk (Buss 2002: 53).

2.3 Språklig feedback i språkbad

Språkbadseleverna jämförs ofta med elever som talar svenska som modersmål och det är ofta så att språkbadselevernas språk inte uppnår samma nivå som de infödda talarnas. Detta gäller speciellt produktiva kunskaper i språkbadspråket. (Bergroth 2015: 95.) Språkbadseleverna har bra receptiva kunskaper när det gäller både muntligt och skriftligt språk men det är inte lika lätt för språkbadseleverna att själva producera språket (Harju-Luukkainen 2007: 197). Det räcker inte med bara förståeligt inflöde (input) för att andraspråksinläringen ska vara framgångsrik utan det krävs även förståeligt utflöde (output). Eleverna ska ha rikligt med möjligheter till att producera språket och de ska även få feedback om sitt språk. (Lyster & Ranta 1997: 41.) Man ska inte nöja sig med att språkbadseleverna blir förstådda i klassrummet utan man ska motivera dem att använda språket mera exakt och grammatiskt på det sättet att det liknar mera infödda talare. Språkbadslärarna har märkt att eleverna hör och vet i vissa faser av språkutvecklingen att de gör språkliga fel och de vill veta hur innehållet uttrycks språkligt bättre. (Björklund 1996: 42.) När eleverna blir äldre har de större behov av att uttrycka sig mera exakt och korrekt (Buss & Nordgren 2007).

De yngre barnen behöver inte ännu kunna uttrycka abstrakta och mångskiftande innebörd. Barnens kognitiva nivå kräver inte djupa kunskaper i språkbadspråket, dvs. avståndet mellan barnens kognitiva och språkliga utveckling är inte stort. (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 4; Bergroth 2015: 60.) Barnen ska dock redan i början av språkbadet uppmuntras till att använda språkbadspråket. I det tidiga skedet av språkbadet ska språket vara situationsbundet så att det är möjligt för

eleverna att förstå språket. Rutinmässiga uttryck är också viktiga i början av språkbadet eftersom de ger barnen möjlighet att upprepa samma bekanta uttryck som läraren använder och på detta sätt pröva dem i lämpliga kontexter. Rutinmässiga uttryck kan användas även senare i språkbadet men man måste se till att kommunikationen inte blir för enkel. För att avståndet mellan innehållet och den språkkunskap som behövs för att kunna uttrycka detta innehåll inte skulle växa under språkbadet, är det viktigt att erbjuda mångsidiga språkanvändningssituationer så att eleverna kan testa sina hypoteser gällande språkbadspråket. (Bergroth 2015: 58, 60–61.)

Feedbacken som ges eleverna angående deras språk är viktigt för att eleverna ska kunna bearbeta sitt språk. Feedbacken kan vara korrigerande eller uppmuntrande. (Bergroth 2015: 62.) En central tanke i språkbad angående språktillägnande är att man fäster uppmärksamhet vid språket när situationen kräver det. Lyster har med sina kollegor undersökt processen mellan lärares korrigerande språklig feedback och elevernas mottagande av denna feedback. Enligt Bergroth har Lyster, Saito och Sato (2013) identifierat många möjliga sätt att ge språklig feedback. De indelar den muntliga korrigerande feedbacken i två huvudgrupper: *lärarens omformulering av budskapet* och *att uppmuntra eleven att korrigera budskapets språkliga form*. I båda grupperna ingår flera sätt att ge feedback, antingen entydig begäran för korrigerande eller indirekt framställd begäran. Läraren kan omformulera budskapet så att eventuella problem som gäller kommunikationen kan redas ut. Denna indirekta korrigeringsfeedback kallas konversationsfeedback (*conversational recast*). Om det inte har uppstått något problem i konversationen men läraren korrigerar eleven för att erbjuda en språklig form på målspråket är det fråga om didaktisk feedback (*didactic recast*). Utöver detta kan läraren explicit korrigera eleven (*explicit correction*) eller utöver korrigerande erbjuda även en språklig förklaring till vad, varför och hur korrigeras (*explicit correction + metalinguistic explanation*). Lyster och Ranta (1997) kom i sin forskning fram till att effektivare än de korrigeringar som läraren gör är begäran om korrigerande där eleven uppmuntrades till att själv korrigera sitt uttryck. Sådana här egna korrigeringar av eleven kan lockas fram indirekt genom att fråga efter en mera exakt förklaring (*clarification request*) eller genom att upprepa det felaktiga uttrycket på så sätt att felet framhävs så att eleven upptäcker felet (*repetition*). Även olika slags icke-verbala resurser

(t.ex. gester, frågande min) kan få eleven att fästa uppmärksamhet vid felaktiga uttryck (*paralinguistic signal*). Läraren kan försöka locka fram den korrekta formen till exempel genom att upprepa uttrycket förutom det ställe där felet förekommer (*elicitation*) eller genom att ge ett språkligt tips som leder eleven mot den korrekta formen (*metalinguistic clue*). (Bergroth 2015: 81.)

Lyster, Saito och Sato (2013) konstaterar att lärarna borde utnyttja olika sätt att ge feedback i kommunikativa undervisningssituationer för att stöda språktillägnet hos eleverna. För att ge nyttig och funktionell feedback ska läraren ta hänsyn till barnens ålder och språkkunskap, de språkliga målen i undervisningen, kommunikationssituationen samt övrigt innehåll som ingår i läroplanen. (Bergroth 2015: 81.) Signalerna som läraren använder ska vara entydiga och bekanta för eleverna för att feedbacken verkligen ska fungera som feedback (Södergård 2002: 241; Bergroth 2015: 81).

3 DEN SYSTEMISK-FUNKTIONELLA GRAMMATIKEN

Den systemisk-funktionella grammatiken är en modell som har sin utgångspunkt i betydelsen. Språket speglar verkligheten men är även med och formar bilden av världen. (Holmberg, Karlsson & Nord 2011: 7.) Med språket realiserar människor sådana betydelser som de behöver uttrycka. I den systemisk-funktionella grammatiken ses språket uppdelat i fyra olika skikt: *kontext*, *semantik*, *lexikogrammatik* och *fonologi/ortografi*. Dessa realiserar varandra i en kedja. *Kontexten* är utgångspunkten för all användning av språket. I sociala kommunikationssituationer går det att urskilja tre olika faktorer som påverkar hur språket fungerar och struktureras i dessa situationer. Den första är *relationen* mellan kommunikationsparterna. Det kan till exempel vara fråga om kommunikationen mellan läkare och patient. Rollerna skapas genom kommunikationen men dessa roller skapar även förutsättningarna för användningen av språket. Den andra faktorn är den *verksamhet* som kommunikationen handlar om. Det kan vara fråga om till exempel något ämnesområde eller någon domän som sjukvård. All verksamhet erbjuder en speciell tolkningsram för kommunikationen. Den tredje faktorn är ett *kommunikationssätt*. Kontexten med dessa tre faktorer ger upphov till *betydelse* (semantik). Betydelsen i sin tur realiseras i *lexikogrammatik* och *lexikogrammatik* realiseras genom fysiska uttryck (*fonologi* eller *ortografi*). (Holmberg & Karlsson 2006: 18–20; Holmberg m.fl. 2011: 10.)

Det finns tre olika *metafunktioner* och dessa metafunktioner är skiktade i kontext, betydelse och lexikogrammatik. De tre metafunktionerna är ideationell, interpersonell och textuell metafunktion. Termen *metafunktion* syftar till övergripande funktioner som har att göra med det som sker i kontexten och i språkliga yttranden, deras semantik och lexikogrammatik. I varje kontext finns dessa tre dimensioner: det pågår någon slags verksamhet (ideationellt), mellan kommunikationsparterna finns det en relation (interpersonellt) och något kommunikationssätt (textuellt). (Holmberg & Karlsson 2006: 18; Holmberg m.fl. 2011: 10.) I kommande avsnitt i detta kapitel behandlas den interpersonella metafunktionen som denna undersökning gäller.

3.1 Den interpersonella metafunktionen

Den interpersonella metafunktionen har att göra med hur interaktionen mellan människor möjliggörs av språket både i text och i samtal. Själva ordet *interpersonell* syftar på *mellanmänsklighet*. (Holmberg 2011: 97.) Den interpersonella metafunktionen betraktar språket som en resurs för att skapa relationer mellan skribenter och läsare samt mellan talare och lyssnare. Den interpersonella sidan av språket kommer tydligt fram i dialoger mellan flera personer som har var sin tur i fråga om att tala och lyssna. I samtalet kommer det tydligt fram hur deltagarna förstår varandras inlägg och det går att följa hur relationerna mellan deltagarna upprättas. Språket fungerar dock på ett liknande sätt även i mera monologa texter; till exempel en skriven text ger läsaren olika slags möjligheter att handla, reagera och engagera sig. (Holmberg & Karlsson 2006: 31.)

I den systemisk-funktionella grammatiken får varje sats interpersonellt en dubbel analys. Semantiskt sett handlar det om *vilken* språkhandling som realiseras. Lexikogrammatiskt sett handlar det däremot om *hur* detta sker. (Holmberg 2011: 97.)

3.1.1 Språkhandlingar

Den interpersonella språkutvecklingen innebär ur mänsklighetens (*fylogenes*) synvinkel en övergång från icke-verbala resurser till det verbala språket, något som har möjliggjort mera komplicerad interaktion mellan människor. Den systemisk-funktionella grammatiken skiljer mellan två olika *utbyten*: utbytet av *varor och tjänster* samt utbytet av *information*. Utbytet av varor och tjänster hör ihop med tiden utan det verbala språket i mänsklighetens historia. Då var det bara mycket fysiska förändringar som var möjliga, så som att utföra handlingar eller att något objekt byter plats. Utbytet av information har möjliggjorts av det verbala språket. Kroppsspråket kan spela en viktig roll också i utbytet av information, till exempel genom huvudskakningar eller nickningar, men det viktiga är att även semiotiska förändringar är möjliga: det som sägs kan bekräftas eller ifrågasättas. (Holmberg 2011: 97–98.)

Barnets (*ontogenes*) interpersonella språkutveckling innebär att barnet redan genom non-verbal kommunikation kan uttrycka interpersonella betydelser: barnet kan kräva varor och tjänster, till exempel *ge mig* eller *gör det*. När barnet lär sig ord och börjar pröva dem innebär detta att även ett utbyte av information inleds. Samtidigt börjar barnet använda de två olika *talarrollerna*: *krävande* och *givande*. (Holmberg 2011: 98.)

Språkhandlingarna syftar på språkets interpersonella semantik (Holmberg 2011: 98). Två utbyten och talarroller möjliggör tillsammans fyra grundläggande sätt att skapa interpersonell betydelse (Holmberg & Karlsson 2006: 34). Den systemisk-funktionella grammatiken skiljer mellan fyra grundläggande språkhandlingar: påstående, fråga, erbjudande och uppmaning. De fyra språkhandlingarna är kombinationer av utbyte och talarroll. *Påstående* är att ge information, medan *fråga* är att kräva information. *Erbjudande* handlar om att ge varor och tjänster, medan *uppmaning* handlar om att kräva varor och tjänster. (jfr Halliday & Matthiessen 2004: 107–108; Holmberg 2011: 98–99.) I tablå 1 illustreras språkhandlingssystemet.

Tablå 1. Språkhandlingssystemet (modifierat enligt Holmberg 2011: 99)

		TALARROLL	
		givande	krävande
UTBYTE	information	påstående	fråga
	varor och tjänster	erbjudande	uppmaning

3.1.2 Modus

Typiska interpersonella satstyper finns tillräckligt endast för de mest generella språkhandlingarna: påstående, fråga, uppmaning och eventuellt erbjudande (Holmberg 2011: 101). Den lexikogrammatik som uttrycker språkhandlingar kallas för *modus* i funktionell grammatik. Den del av satsen som uttrycker språkhandlingen heter *moduselement* och moduselementets funktioner är subjekt, finit och interpersonella

satsadverbial. (Holmberg & Karlsson 2006: 37.) Det grammatiska modussystemets olika satstyper betecknas med termer där deras typiska koppling till semantikens språkhandlingar kommer fram. Det grammatiska modussystemets satstyper kallas således för *påståendesats*, *frågesats* och *uppmaningssats*. Språkhandlingar och satstyper syftar alltså till språkets olika skikt. *Fråga*, *påstående* och *uppmaning* hör till språkets betydelseskikt och syftar till *språkhandlingarna*. *Frågesats*, *påståendesats* och *uppmaningssats* hör däremot till språkets lexikogrammatiska skikt och syftar till *satstyperna*. (Holmberg & Karlsson 2006: 46; Holmberg 2011: 101.)

Språkhandlingens typiska uttryck är fria satser. För att skilja olika satstyper måste det identifieras *subjekt* och *finit*. (Holmberg 2011: 101.) I funktionell grammatik blir dessa två termer definierade utifrån hur de fungerar i interaktionen. Subjekt och finit gör satser öppna för respons. (Holmberg & Karlsson 2006: 37.) Subjektet utgör fästpunkten för respons. När det ställs en fråga, inbjuds lyssnaren eller läsaren att ge information med hänvisning till subjektet i fråga. När det gäller påståenden, är det en inbjudan för lyssnaren eller läsaren att ta emot informationen genom att fånga upp subjektet. Subjektet kan utgöras av ett kort ord som personliga pronomen. Detta är vanligt speciellt i informella samtal. Subjektet kan också bestå av en lång nominalgrupp något som är typiskt för specialiserade texter. (Holmberg & Karlsson 2006: 40–42.)

Finitet förankrar satsen i tiden, något som krävs för att satsen ska kunna fungera i utbytet av information. Finitet utgörs av ett verb och svenska språket har två olika verbformer för att skapa finitets tidsförankring: preteritumböjning för dåtid och presensböjning för nutid. För att förankra satsen i framtid, behövs det ett extra verb i svenskan: *kommer* eller (obetonat) *ska*. De flesta verb som utgör finit har en dubbel betydelse eftersom de utöver tidsförankringen anger även vad som händer i satsen. Det finns dock två fall där verbet som finit inte har denna dubbla betydelse. Detta är fallet när finitet utgörs av ett *temporalt verb* (*har/hade*, *ska/skulle*, *kommer att*) eller av ett *modalt verb* (*vill/ville*, *kan/kunde*, *få/fick*, *måste*, *lär*, *bör/borde*, *brukar/brukade*, betonat *ska/skulle*). Finitet som utgörs av ett temporalt eller modalt verb följs av ett annat verb när det är fråga om temporal och modal användning av finitet. (Holmberg & Karlsson 2006: 43–45.)

Frågans grammatik kallas för frågesats. Denna grammatik ger lyssnaren eller läsaren möjlighet att snabbt förbereda sin respons. Huvudprincipen med frågesatsens grammatik är att subjektet kommer efter finitet. Det finns två olika slags frågor: *öppna frågor* och *slutna frågor*. Öppna frågor kan i princip få obegränsad mängd svarsalternativ medan slutna frågor begränsar svarsalternativen till *ja* eller *nej*. Den grammatiska skillnaden mellan öppna och slutna frågor är att den öppna frågan har ett frågeled framför finitet. Det finns öppna frågor som bryter mot principen om att finitet kommer före subjektet i en frågesats. Detta är fallet i frågor där subjektet efterfrågas. I dessa fall blir frågeledet subjekt såsom i frågan ”*Vem tipsade dig om detta?*”. (Holmberg & Karlsson 2006: 46–48.)

Påståendesats är ofta den satstyp som dominerar i skrivna texter (Holmberg 2011: 102). Av alla språkhandlingar kräver påståendet minst responsdrag av lyssnaren eller läsaren men den är ändå ett utspelsdrag som kan antingen bekräftas eller ifrågasättas. Påståendesatsen är påståendets grammatik. Påståendesatsen har ingen fast följd när det gäller subjekt och finit, men det viktiga är att finitet kommer (några undantag bortsett) alltid som satsens andra led. Därför räknas svenskan som ett ”v2-språk” där förkortningen betyder att det finita verbet kommer på andra plats. Ett vanligt undantag från ”v2-regeln” är när flera på varandra följande satser har samma subjekt. Ingår dessa satser i samma satskomplex, utelämnas subjektet ofta i den senare satsen (*Han tittade upp och ___ såg mig*). (Holmberg & Karlsson 2006: 49–51.)

När det gäller uppmaningar är det fråga om utbyte av varor och tjänster till skillnad från de ovan beskrivna två språkhandlingarna som gällde utbytet av information. I utbytet av varor och tjänster är språkhandlingar mera knutna till talsituationens här och nu. Uppmaningarnas grammatik, uppmaningssatsen, utmärks av att den inleds av ett verb som står i imperativ. Uppmaningssatser har inget subjekt eller tidsförankrande finit något som innebär att lyssnaren inte förväntas säga något utan göra något. Uppmaningarna får dock ofta andra grammatiska uttryck. Uppmaningssatser används för det mesta i situationer där båda parterna är helt likvärdiga eller i situationer där den ena parten har ett tydligt maktöverläge. Om det i stället för det kongruenta uttrycket används grammatiska metaforer, finns det flera responsalternativ: i stället för

handlingen är även en verbal respons möjlig. Då blir uppmaningen ett utspelsdrag i de två olika utbytena samtidigt. (Holmberg & Karlsson 2006: 52–54.)

Den sista språkhandlingen, erbjudandet, har inga kongruenta grammatiska uttryck. Erbjudandet måste i stället anges med grammatiska metaforer (se nästa avsnitt). Uppmaningssatsen kunde räknas som ett huvudalternativ men även påståendesatser och frågesatser kan användas för att uttrycka erbjudanden. Anledningen till att grammatiken för utbytet av varor och tjänster inte är lika utvecklad som den för utbytet av information är att detta utbyte handlar om ett utbyte av det materiella och språket har först och främst en ackompanjerande roll. (Holmberg & Karlsson 2006: 55–56.)

3.1.3 Modusmetafor

Grammatiska val ses som ett sätt att skapa betydelse och vissa betydelser är enligt funktionella grammatiken så grundläggande att de har egna grammatiska uttryck, det vill säga kongruenta realiseringar. Detta är fallet när en påståendesats realiserar ett påstående, en frågesats realiserar en fråga och när en uppmaningssats realiserar en uppmaning. Grammatiken kan dock skapa även andra betydelser än bara grundläggande betydelser. Grammatiska metaforer handlar om att grammatiken också är med och ändrar dessa betydelser. Det finns två typer av interpersonella grammatiska metaforer: modusmetaforer och modalitetsmetaforer (se avsnitt 3.1.5). Det är fråga om en modusmetafor när modussystemets satstyper (påståendesats, frågesats och uppmaningssats) inte realiserar de språkhandlingar vars namn de bär. Till exempel frågesatsen ”Skulle du kunna skicka mig saltet?” realiserar faktiskt en uppmaning. Den funktionella grammatiken ser språkhandlingar som något i grunden socialt. (Holmberg 2011: 103.)

Med begreppet grammatisk metafor finns en metodisk risk att det blir oklart hur metaforiska tolkningar av grammatiska val ska motiveras. Till exempel ”Du måste vara serviceinriktad” är en påståendesats som realiserar en uppmaning. Problemet är hur det kan motiveras att denna påståendesats inte realiserar ett påstående, utan en uppmaning. Den funktionella grammatiken har ett förslag om att kombinera tre analysperspektiv:

uppifrån, nerifrån och från sidan. *Uppifrån* är en språkhandling ett uttryck för relationen mellan skribent och läsare i situationskontexten. För att kunna tolka en sats som uppmaning måste relationen mellan skribent och läsare i den aktuella situationskontexten möjliggöra en sådan intervention. *Nerifrån* ses språkhandlingen som en lexikogrammatisk konstruktion. För att kunna tolka en sats som någon annan språkhandling än vad satsens modusval är måste det kunna pekas på hur andra lexikogrammatiska val stöder denna tolkning. Till exempel i satsen ”Du måste vara serviceinriktad” är dessa lexikogrammatiska val förpliktelsemodalitet med subjekt i andra person (”du måste”). *Från sidan* betraktad ses språkhandlingen som ett av flera drag i interaktionen. I samtal är de uttalade responsdragen viktiga för tolkningen. I texter måste det bara prövas vilka typiska responsdrag som är möjliga. (Holmberg 2011: 103–104.)

Genom att pröva dessa tre analysperspektiv kan det i analysen hittas argument för att avgöra om språkhandlingar kan tolkas som modusmetaforer. Ofta ger alla perspektiv inte entydigt svar, något som är naturligt när själva begreppet grammatisk metafor bygger på en semantisk flertydighet. (Holmberg 2011: 105.)

3.1.4 Modalitet och modal bedömning

Det kan hända att talaren eller skribenten inte är, eller vill verka vara, säker på sina påståenden eller för befallande i sina uppmaningar. Språkhandlingarna kan modifieras på olika sätt genom att använda modala verb eller interpersonella satsadverbial. Detta kallas för *modalitet*. I den systemisk-funktionella grammatiken analyseras modalitet som talarens eller skribentens sätt att välja någon av fyra betydelseskalar: *sannolikhet*, *vanlighet*, *förpliktelse* och *villighet*. Dessa modalitetsskalor delas in i tre grader: låg, medelhög och hög grad. Dessa betydelseskalar finns mellan en språkhandling utan modalitet och dess negerade motsats. Den onegerade språkhandlingen utan modalitet och dess negerade motsats bildar två poler och mellan dem finns modalitet, ett kontinuum av möjligheter mellan ja och nej. (Holmberg & Karlsson 2006: 58; Holmberg 2011: 105.) Detta exemplifieras i tablå 2.

Tablå 2. Modalitetens poler (Holmberg & Karlsson 2006: 59)

negerad språkhandling, utan modalitet	← MODALITET →	onegerad språkhandling, utan modalitet
--	---------------	---

Modalitetsval påverkar satsens interaktionella potential och detta är skälet till att modalitet ses som en interpersonell grammatisk resurs. De olika typerna av modalitet förekommer typiskt med olika språkhandlingar. Sannolikhet och vanlighet rör utbytet av information medan förpliktelse och villighet avser utbytet av varor och tjänster. Modalitetsval ändrar satsens interaktionella status, något som är tydligast vid modusmetaforer. Villighetsmodalitet till exempel förorsakar ofta att påståendesatser och frågesatser realiserar uppmaningar. (Holmberg & Karlsson 2006: 59; Holmberg 2011: 106.)

Med *sannolikhet* anges hur säker talaren eller skribenten är i sina påståenden. Denna betydelseskala delas in i tre grader av sannolikhet med hjälp av svenskans modala verb. (Holmberg & Karlsson 2006: 60.) Detta framgår i tablå 3.

Tablå 3. De tre graderna av sannolikhet (Holmberg & Karlsson 2006: 60)

negerat påstående, utan modalitet	SANNOLIKHET			onegerat påstående, utan modalitet
	låg grad (tänkbart)	medelhög grad (troligt)	hög grad (säkert)	
Din ekonomi får sig inte en törn i dag.	Din ekonomi <i>kan</i> få sig en törn i dag.	Din ekonomi <i>bör</i> få sig en törn i dag.	Din ekonomi <i>måste</i> få sig en törn i dag.	Din ekonomi får sig en törn i dag.

Med *vanlighet* får påståenden (eller frågor) en sådan modifiering att informationen som ges (eller krävs) gäller bara mer eller mindre ofta. Svenskan har endast två modala verb som fungerar på denna skala (*brukar* och *kan*). De tre modalitetsgraderna kan dock skiljas åt när dessa modala verb används tillsammans med interpersonella satsadverbial. (Holmberg & Karlsson 2006: 62.) Detta framgår i tablå 4.

Tablå 4. De tre graderna av vanlighet (Holmberg & Karlsson 2006: 62)

negerat påstående, utan modalitet	VANLIGHET			onegerat påstående, utan modalitet
	låg grad (ibland)	medelhög grad (vanligen)	hög grad (alltid)	
Stenar tas inte bort under operationen.	Stenar <i>kan ibland</i> tas bort under operationen.	Stenar <i>brukar ofta</i> tas bort under operationen.	Stenar <i>brukar alltid</i> tas bort under operationen.	Stenar tas bort under operationen.

Både vanlighetens och den först beskrivna sannolikhetens låga och medelhöga grad gör att även andra påståenden kan vara möjliga utan att dessa påståenden är i konflikt med varandra (Holmberg & Karlsson 2006: 61, 63). Vanlighetens och sannolikhetens höga grad för sin del, trots den höga graden, är mindre vanligt eller sannolikt än motsvarande sats utan modalitet. Halliday och Matthiessen (2004: 147) påpekar paradoxalt att man säger att man är säker endast då när man inte är det.

Förpliktelse modifierar uppmaningar så att den som tilltalas blir mer eller mindre förpliktigad att lyda (Holmberg & Karlsson 2006: 63). Denna modalitetstyp illustreras i tablå 5.

Tablå 5. De tre graderna av förpliktelse (Holmberg & Karlsson 2006: 63)

negerat uppmaning, utan modalitet	FÖRPLIKTELSE			onegerat uppmaning, utan modalitet
	låg grad (tillåtet/möjligt)	medelhög grad (rekommenderat)	hög grad (nödvändigt)	
Fyll inte i en särskild blankett!	Du <i>kan</i> fylla i en särskild blankett.	Du <i>bör</i> fylla i en särskild blankett.	Du <i>ska</i> fylla i en särskild blankett.	Fyll i en särskild blankett!

Som det framgår i tablå 5 har de uppmaningar som finns mellan de två polerna inte formen av uppmaningssatser. I stället är det påståendesatser som realiserar dessa uppmaningar. I sådana grammatiska metaforer går det ofta att finna

förpliktelsemodalitet. Hög grad av förpliktelse minimerar möjlighet för alternativa handlingar medan låg grad av förpliktelse ger utrymme för dem. Medan uppmaningssatsen har bara ett läge för att kräva handling, kan grammatiska metaforer variera graden av förpliktelse. Med grammatiska metaforer kan uppmaningarna även riktas till olika personer till skillnad från uppmaningssatsen som saknar subjekt. (Holmberg & Karlsson 2006: 63–64.)

Den sista modalitetstypen är *villighet* och den handlar också om utbytet av varor och tjänster (Holmberg & Karlsson 2006: 65). I tablå 6 finns två erbjudanden och mellan dem villighetsmodalitet med dess tre grader. Svenskan har ingen speciell satstyp för erbjudande och därför är det inte klart hur de två polerna ska formuleras (Holmberg & Karlsson 2006: 65).

Tablå 6. De tre graderna av villighet (Holmberg & Karlsson 2006: 65)

negerat erbjudande, utan modalitet	VILLIGHET			onegerat erbjudande, utan modalitet
	låg grad (beredd)	medelhög grad (villig)	hög grad (angelägen)	
Nej, ni får inget nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen!	Vi <i>kan</i> sätta upp ett nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen.	Vi <i>vill</i> sätta upp ett nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen.	Vi <i>ska</i> sätta upp ett nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen.	Varsågod! Här får ni ett nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen!

I tablå 7 kompletteras och illustreras sammanfattningsvis vanliga modala verb enligt modalitetstypen och modalitetsgraden.

Tablå 7. Vanliga modala verb och deras funktion på olika modalitetsskalor (Holmberg & Karlsson 2006: 67)

	LÅG GRAD	MEDELHÖG GRAD	HÖG GRAD
sannolikhet	kan, lär	bör	ska, måste
vanlighet	kan	brukar	brukar
förpliktelse	kan, får	bör	ska, måste, behöver
villighet	kan	vill	ska, måste

Som även tablå 7 visar måste man ta hänsyn till hela satsens betydelse i sin kontext eftersom några modala verb som *kan*, *bör*, *ska* och *måste* kan uttrycka olika modalitetstyper. *Slipper* är ett modalt verb som inte passar in i uppställningen. Detta verb uttrycker förpliktelse, men med verbet *slipper* blir skalan negerad. (Holmberg & Karlsson 2006: 67.) I tablå 8 finns en sammanfattning av vanliga interpersonella satsadverbial.

Tablå 8. Vanliga interpersonella satsadverbial och deras funktion på olika modalitetsskalor (Holmberg & Karlsson 2006: 68)

	LÅG GRAD	MEDELHÖG GRAD	HÖG GRAD
sannolikhet	möjligen, nog, kanske, eventuellt	förmodligen, antagligen, troligen, sannolikt	med stor sannolikhet, säkert, garanterat, bergis
vanlighet	ibland, tillfälligtvis	ofta, oftast, vanligtvis, mestadels	alltid
förpliktelse		gärna	helst
villighet		gärna	helst

I tablå 8 syns att förpliktelse och villighet kan uttrycka modalitet bara begränsat. Även bland de interpersonella satsadverbialen finns sådana som fungerar på negerade modalitetsskalor. Sådana är till exempel *knappast* (hög negerad sannolikhet), *sällan*

(medelhög negerad vanlighet) och *aldrig* (hög negerad vanlighet). (Holmberg & Karlsson 2006: 67–68.)

Det finns också satsadverbial som uttrycker interpersonella betydelser men som inte bedömer modalitet. Funktionen hos dessa interpersonella satsadverbial kallas *modal bedömning*. Interpersonella satsadverbial kan till exempel bedöma om det som uttrycks i satsen är bra eller dåligt (*talarattityd*), om det utgör en egen åsikt (*individualitet*), om det bör ges en speciell emfas eller inte (*intensitet*), eller det kan handla om en bedömning av hur något ska placeras in i tiden i relation till talsituationen och dess förväntningar (*relativ tid*). En utredning av svenskans interpersonella satsadverbial saknas ur den systemisk-funktionella grammatikens perspektiv. (Holmberg 2011: 107.) I tablå 9 finns några exempel på detta system.

Tablå 9. Exempel på modal bedömning med interpersonella satsadverbial (Holmberg 2011: 107)

Typ av modal bedömning	Subkategori	Typiska interpersonella satsadverbial
Talarattityd	Positiv Negativ	lyckligtvis, tack och lov tyvärr, oturligt nog
Individualitet		för min del, personligen
Intensitet	Förstärkning Försvagning I enlighet med förväntan I strid med förväntan	absolut, tveklöst, bannemej nästan, liksom naturligtvis, förstås faktiskt, minsann, verkligen
Relativ tid	I förhållande till talsituationen I strid med förväntan	då, nu, snart fortfarande, redan, plötsligt

3.1.5 Modalitetsmetafor

Utöver modala verb och interpersonella satsadverbial finns det även andra grammatiska möjligheter att uttrycka modalitet och modal bedömning. Modusmetafor (se avsnitt 3.1.3) var den ena typen av interpersonell grammatisk metafor; den andra heter

modalitetsmetafor. Grad av modalitet och modal bedömning innebär alltid en bedömning. Denna bedömning blir endast implicit i satser med modala verb eller interpersonella satsadverbial, men detta räknas som det kongruenta sättet att ange modalitet och modal bedömning. Ett argument för detta är att både modala verb och interpersonella satsadverbial anger modaliteten direkt i den sats som modifieras. Modalitetsmetafor innebär att modaliteten uttrycks i en sats som föregår den sats som modifieras, och på detta sätt utnyttjar modalitetsmetaforer ideationell grammatik för att ange interpersonella betydelser. Modalitetsmetafor möjliggör framhäandet eller undertryckandet av den som gör bedömningen. Dessa två typer av modalitetsmetaforer heter *subjektiv* respektive *objektiv* modalitetsmetafor. (Holmberg & Karlsson 2006: 67, 69; Holmberg 2011: 108.)

I subjektiv modalitetsmetafor syns talaren eller skribenten som subjekt i den inledande satsen (Holmberg 2011: 108). Detta syns till exempel i följande sats som är hämtad från mitt analysmaterial: ”Men *jag tror att* alla är inte så glada efter som t.ex. bilen startar inte”. Vid subjektiva modalitetsmetaforer utgör den inledande satsen ideationellt ofta en mental (*jag tror...*) eller verbal (*jag föreslår...*) process. Mentala processer handlar om att uppleva medan verbala processer handlar om att säga (Karlsson 2011: 25). För dessa processtyper är det typiskt att de kan anföra tanke eller tal. Subjektiva modalitetsmetaforer lånar in denna anföringsgrammatik för att binda upplevaren eller talaren i anföringssatsen med den bedömning som anges i den anförda satsen. (Holmberg 2011: 108.)

Objektiv modalitetsmetafor framställer bedömningen mera som ett faktum och har därmed *det* som subjekt i den inledande satsen. Ideationellt är denna sats typiskt en relationell process. (Holmberg 2011: 108.) Relationella processer handlar om att ha eller vara (Karlsson 2011: 25). Relationella processer kan konstrueras så att inbäddad sats blir bärare av ett attribut (Holmberg 2011: 108). Den objektiva modalitetsmetaforen skulle lyda ”*Det är troligt att* alla inte är så glada” där det döljs vem som gör bedömningen. Det kongruenta alternativet skulle lyda ”Alla är *troligen* inte så glada” där modaliteten uttrycks med ett interpersonellt satsadverbial.

En mera korrekt term för subjektiva och objektiva modalitetsmetaforer skulle egentligen vara *metaforer för modal bedömning*. Det finns mycket modala bedömningar utanför modalitetsskalorna som också går att uttrycka med samma slags metaforik. ”Jag tycker att rosa är ok som väggfärg” är ett exempel på ett metaforiskt uttryck för individualitet. (Holmberg 2011: 109.)

4 ANALYS AV MODALITET I ELEVUPPSATSERNA

I detta kapitel kommer jag att redogöra för resultaten från analys av modalitet i elevuppsatserna. Jag kommer att behandla varje modalitetstyp en åt gången. Först presenteras de modalitetstyper som rör utbytet av varor och tjänster: *förpliktelse* och *villighet* och därefter följer en presentation av de modalitetstyper som rör utbytet av information: *vanlighet* och *sannolikhet*. Jag kommer att jämföra de olika årskurserna vid behandlingen av respektive modalitetstyp. Först presenteras de kvantitativa resultaten i form av tabeller och därefter följer den kvalitativa genomgången av resultaten.

4.1 Förpliktelse

När det gäller modalitetstypen *förpliktelse* förekommer det endast modala verb i uppsatserna i årskurserna 3, 6 och 9. Det förekommer alltså inga interpersonella satsadverbial i materialet. I min analys av modalitetstypen förpliktelse kommer jag att utgå från de modala verb som eleverna har använt i sina uppsatser. Dessa modala verb och deras antal och andel av de ord som uttrycker förpliktelse finns samlade i tabell 2. Dessutom förekommer det en inkongruent realisering av förpliktelse som också finns med i tabell 2 och har räknats med i förekomsten av förpliktelse tillsammans med de kongruenta alternativen.

Tabell 2. Antalet och andelen modala verb som uttrycker förpliktelse i årskurserna 3, 6 och 9

åk 3	kan	får	ska	måste			sammanlagt
	56	4	7	14			81
	69 %	5 %	9 %	17 %			100 %
åk 6	kan	får	ska	måste			sammanlagt
	94	2	4	18			118
	80 %	2 %	3 %	15 %			100 %
åk 9	kan	får	ska	måste	behöver	modalitets- metafor	sammanlagt
	48	2	2	21	1	1	75
	64 %	3 %	3 %	28 %	1 %	1 %	100 %

Som det framgår i tabell 2 förekommer det fyra olika modala verb i uppsatserna skrivna av eleverna i årskurs 3 och 6. De modala verben *kan* och *får* representerar låg grad av förpliktelse medan *ska* och *måste* representerar hög grad av förpliktelse. Utöver dessa fyra modala verb förekommer det i årskurs 9 även verbet *behöver* som uttrycker hög grad av förpliktelse. Dessutom förekommer det en modalitetsmetafor i årskurs 9. Det finns inga representanter för medelhög grad av förpliktelse.

Det modala verbet *kan* är klart dominerande i alla undersökta årskurser. Av alla uttrycken för förpliktelse utgör verbet *kan* 69 procent i årskurs 3, 80 procent i årskurs 6 och 64 procent i årskurs 9. Den stora mängden av *kan* kan förklaras med att de *kan*-verb som förekommer i betydelsen ”det är möjligt” har blivit kategoriserade som låg grad av förpliktelse. I exemplen (1)–(6) förekommer det modala verbet *kan* i denna betydelse.

- (1) Vatnet plir iss och där *kaman* skida. (åk 3)
- (2) När de är jätte starkt is so *kan* man gå skrinna (åk 3)
- (3) Ibland är det så tjockt att man *kan* gå på det. (åk 6)
- (4) På vintern *kan* man gå och vinterbada i havet. Man gör en hål i isen och då *kan* man gå och bada. (åk 6)
- (5) Det är roligt om det är vinter och tillräckligt snö och kallt, så att man *kan* åka skidor eller skridskor (åk 9)
- (6) Människorna *kan* göra många saker, som dom inte *kan* göra på sommaren. Många vinter sport behöver snön och vinter. Man *kan* åka skridsko, skida och mycke mera. (åk 9)

I exemplen (1)–(6) används det modala verbet *kan* i betydelsen ”det är möjligt”. Det är vintern med dess is, snö och kyla som gör det möjligt att utöva olika slags vinteraktiviteter. I exemplen (1)–(6) har eleverna explicit uttryckt vad som behövs för att kunna utöva vissa aktiviteter. I exemplen (1) och (2) har eleverna i årskurs 3 explicit uttryckt att det är ”iss” och ”jätte starkt is” som behövs för att kunna skida respektive skrinna. I exemplet (3) från årskurs 6 skriver eleven om isen som måste vara tillräckligt tjock för att man ska kunna gå på den. I exemplet (4) från årskurs 6 behöver man göra ”en hål i isen” för att kunna ”vinterbada i havet”. I exemplen (5) och (6) från årskurs 9 har eleverna explicit uttryckt att det behövs ”tillräckligt snö och kallt” respektive ”snön och vinter” för att kunna utöva vissa vinteraktiviteter.

I exemplen (7)–(10) har det modala verbet *kan* också använts i betydelsen ”det är möjligt” men i exemplen (7)–(10) kommer det mera implicit fram att vintern är en förutsättning för vissa aktiviteter.

- (7) Man *kan* göra snö gubbar och snöbollar. Man *kan* skrinna och skida. (åk 3)
- (8) Man *kan* inte ens sykla. (åk 3)
- (9) På vinter *kan* man också åka skidor eller slalom. (åk 6)
- (10) Man har många olika saker i Finland vad man *kan* göra på vintern men inte på sommaren. Till exempel *kan* man åka slalom och snowboard på fjällen i Lappland, man *kan* åka med skridskor också ute och man *kan* leka i snön. (åk 9)

I exemplet (7) från årskurs 3 finns det ingen explicit förklaring till varför man kan göra de aktiviteter som eleven har skrivit om. I exemplet (8) har eleven från årskurs 3 skrivit om vad som *inte* går att göra på vintern. I exemplet (8) finns det inte heller någon explicit förklaring till varför man inte kan cykla. Den naturligaste tolkningen är att vintern med dess snö och is gör det mera eller mindre omöjligt att cykla. En annan tolkning kunde vara att det är föräldrarna som förbjuder cyklandet under vintern för att det kan vara farligt att cykla då. I detta fall skulle det handla mera om att man blir förpliktigad att lyda en uppmaning om att inte cykla, snarare än att det inte är möjligt att cykla. Då skulle det modala verbet *får* emellertid vara ett mera naturligt val.

I exemplet (9) från årskurs 6 kommer det också endast implicit fram varför det är möjligt att utöva vissa aktiviteter. Eleven nämner dock ”på vinter” som kan fungera som en mindre utförlig förklaring. I exemplet (10) från årskurs 9 räknar eleven upp aktiviteter som man bara kan göra på vintern.

Det modala verbet *kan* förekommer även i mera förpliktande betydelse, fast i betydligt mindre utsträckning än i betydelsen ”det är möjligt”. I exemplen (11)–(13) har *kan* en förpliktande karaktär.

- (11) är *kan* man *inte* vara med sorts och t-sjorta här *moste* man sälla mycket på om man gor ute. (åk 3)
- (12) Människan *kan int* gå mer ute med T-skjorta eller shorts för det är så kallt, vi *most* klä på oss mycket varmt [...]. (åk 6)
- (13) Man *kan inte* gå ut bara med en t-skjorta. Alla *måst* ha en varm jacka och mössan på. (åk 9)

Exemplen (11)–(13) från respektive årskurs belyser en typisk användning av *kan* med en förpliktande karaktär. I exemplen (11)–(13) används *kan* i en negerad sats följd av en annan sats med det modala verbet *måste*. I exemplen (11)–(13) beskrivs hur man *inte kan* vara ute om man har för lite kläder på sig och efter det beskrivs hur man *måste* agera i stället. Det handlar egentligen om att uttrycka samma innehåll på två olika sätt. Det modala verbet *kan* representerar låg grad av förpliktelse medan *måste* representerar hög grad av förpliktelse. Verbet *kan* förekommer dock i en negerad sats och uttrycker egentligen lika stark grad av förpliktelse som verbet *måste*: man *kan inte* om man inte vill frysa ihjäl; man *måste* om man inte vill frysa ihjäl.

Det finns även andra exempel där det modala verbet *kan* förekommer i förpliktande betydelse. Exemplet (14) är från årskurs 3.

- (14) *Kan* du kamma yt. Ja det *kan* jag. (åk 3)

I exemplet (14) från årskurs 3 handlar det om en dialog. I exemplet förekommer båda *kan* i betydelsen ”det är tillåtet”: ”Är det tillåtet för dig att komma ut? Ja, det är tillåtet

för mig.” Det handlar om en låg grad av förpliktelse. Exemplet (15) nedan är från årskurs 6.

- (15) Man *kan* göra snögubbar och snobollar och leka snökrig fast inte på skolan. Det är inte tillåtet. (åk 6)

Exemplet (15) från årskurs 6 är intressant på det sättet att jag inte har analyserat det som representant för modalitetstypen förpliktelse för den delen av uttrycket som uttrycker faktisk förpliktelse. Exemplet är dock värt att diskutera. Det första, explicita modala *kan* förekommer i betydelsen ”det är möjligt”. Därefter är det modala verbet *kan* endast underförstått. Om det modala verbet *kan* skulle upprepas, kunde exemplet (15) lyda: ”Man *kan* leka snökrig fast inte i skolan *kan* man göra det.” I detta fall skulle den senare förekomsten av *kan* uttrycka förpliktelse. Det skulle handla om kongruent realisering av förpliktelse. Exemplet (15) fortsätter dock i följande mening med uttrycket ”Det är inte tillåtet”. Det naturligare alternativet skulle således lyda: ”Man kan leka snökrig fast i skolan är det inte tillåtet att man leker snökrig.” I detta fall skulle det handla om inkongruent realisering av förpliktelse. I exemplet (15) är förpliktelsen dock endast underförstådd och kan inte fångas av analysen.

Det sista exemplet på det modala verbet *kan* är från årskurs 9.

- (16) Vintern skapar en del problem, som att man måste byta bilarnas däck så att man *kan* köra på den hala marken. (åk 9)

Exemplet (16) kan få två olika tolkningar. Den ena tolkningen handlar om tillåtelse och den andra om möjlighet. I det första alternativet ska man ha vinterdäck för att kunna köra på vintern eftersom lagen säger så; det är *inte tillåtet* att köra utan vinterdäck under en viss tidsperiod enligt lagen. Det andra möjliga alternativet handlar om möjlighet: det är *inte möjligt* att köra utan vinterdäck på vintern eftersom det är så halt att man kan till exempel köra i diket.

Det andra modala verbet som representerar låg grad av förpliktelse är verbet *får*. Detta modala verb förekommer ytterst sällan i materialet. I årskurserna 3 och 6 är verbet *får*

minst representerat av de verb som förekommer i materialet. I dessa årskurser utgör verbet *får* 5 respektive 2 procent av de förekommande modala verben. I årskurs 9 utgör verbet *får* 3 procent men är inte det minst representerade verbet för förpliktelse.

I årskurs 3 förekommer det modala verbet *får* fyra gånger. Dessa verb återges i exemplen (17)–(20).

- (17) Men hösten sen är jete roligt när lövänä falar ner på tredena sen *få* man plåka di och jära en fin tavla.
- (18) då *får* man också setta en julgran.
- (19) Så *får* man också göra Pepparkakor Och pepparkakshus.
- (20) Skolan kåstar mycket och bara några barn *får* gå i skolan.

I exemplen (17)–(20) förekommer det modala verbet *får* i betydelsen ”det är tillåtet”. Det handlar om låg grad av förpliktelse. I exemplen (17)–(19) är det främst årstiden som gör det lämpligt eller möjligt att utföra aktiviteter beskrivna i exemplen. I exemplet (20) är det fattigdomen i landet som leder till att inte alla barn har möjlighet att gå i skolan.

I årskurs 6 förekommer det modala verbet *får* två gånger. I exemplen (21) och (22) återges dessa verb.

- (21) [...] om du kommer nån gång till Finland på vinter *får* du *inte* sätta tummen till nån stolp när det är kallt för att annas blir den fast dit [...].
- (22) På våren *får* man absolut *inte* gå på isen för den kan gå sönder och man kan drukna.

I årskurs 6 förekommer det modala verbet *får* endast i negerade satser som exemplen (21) och (22) visar. Enligt SAG (1999: 288) står det deontiska hjälp verbet *får* inom satsnegationens räckvidd. Jannika Lassus konstaterar i sin doktorsavhandling (2010: 210) att den deontiska betydelsen sammanfaller med modalitetstypen *förpliktelse* i den systemisk-funktionella grammatiken. Eftersom verbet *får* står inom satsnegationens räckvidd står *inte får* för ”inte tillåtet att” (SAG 1999: 288). Exemplet (21) skulle således lyda ”Det är *inte så att det är tillåtet att* du sätter tummen till nån stolp”. I exemplet (22) förstärks förbudet med adverbialet *absolut*: ”Det är *absolut inte tillåtet att* man går på isen”. Även om det modala verbet *får* representerar låg grad av förpliktelse

blir man starkt förpliktigad att lyda uppmaningen genom att adverbialet *absolut* används.

Även i årskurs 9 förekommer det modala verbet *får* två gånger. Förekomsten av verbet *får* presenteras i exemplen (23) och (24).

- (23) I dem kastar man en mandel och den som hittar den *får* önska eller någon liten present.
- (24) Dom *får* bygga snögubbar och åka i pulkbacken.

I exemplet (23) används det modala verbet *får* i betydelsen ”det är tillåtet”: det är tillåtet för den, och bara för den, som hittar en mandel att önska någonting. I exemplet (24) förekommer verbet *får* mera i betydelsen ”det är möjligt” eftersom de handlingar som beskrivs i exemplet förutsätter snö.

Det modala verbet *ska* representerar hög grad av förpliktelse. Det förekommer i uppsatserna i alla årskurserna men inte i överflöd. Både i årskurs 6 och i årskurs 9 utgör verbet *ska* tre procent av de verb som uttrycker förpliktelse. I årskurs 3 utgör verbet *ska* däremot nio procent.

I årskurs 3 förekommer det modala verbet *ska* sju gånger. Tre av dessa verb förekommer i en och samma uppsats. Användningen av verbet *ska* illustreras i exemplen (25)–(29).

- (25) Människan *ska* kle pra att dom inte fryser.
- (26) När är vinter så *ska* man hasej mycket påsej kläder.
- (27) [...] på vinter är det så kallt att människan *ska* också ke på mera en vinttern.
- (28) Om vi skulle gå ut so *skall* vi tar bra jacka och ute buxor vanttar, skor och mössan.
- (29) Vart *ska* jag titta sa mamma. Du *ska* titta yt. Aa! *ska* jag titta på dendä vedret.

Det modala verbet *ska* representerar hög grad av förpliktelse. Exempelen (25)–(28) handlar alla om användningen av kläder på vintern: man blir starkt förpliktigad att

använda mera kläder på vintern. I exemplet (28) används det *skall* i stället för *ska*. Den förpliktande karaktären är dock lika stark i varje exempel. I exemplet (29) är det fråga om en dialog. I varje *ska* ingår det utöver en hög grad av förpliktelse även en framtidsbeteckning. Enligt SAG (1999: 289) är *ska* en typ av de intentionella hjälpverben.

I årskurs 6 förekommer det modala verbet *ska* fyra gånger. Dessa verb återges i exemplen (30)–(33).

- (30) Skidning och skridskoåkning är populära saker, men det *ska* vara mycket snö och minusgrader att man kan göra dem.
- (31) Och då *ska* man ha i bilen vinterhjul, att hjulen inte glider på isiga gatan.
- (32) Marken blir full av snö och is och då *skall* man vara försiktig.
- (33) Obs: du *ska* icke äta snö för du kan bli sjuk.

Genom det modala verbet *ska* blir man starkt förpliktigad att lyda uppmaningen. I exemplen (30)–(33) handlar det om *krav* och *nödvändighet*: ”det är nödvändigt att det är mycket snö”, ”kravet är att man har vinterdäck”, ”kravet är att man är försiktig”. I exemplet (30) gäller kravet omständigheterna medan i exemplen (31) och (32) krävs det en viss handling av någon. I exemplet (33) förekommer det modala verbet *ska* i en negerad sats och läsaren tilltalas direkt genom användningen av det personliga pronomenet *du*: ”kravet är att du inte äter snö”. Uppmaningen riktar sig således till läsaren. Enligt SAG (1999: 288) står det deontiska hjälp verbet *ska* utom satsnegationens räckvidd.

I årskurs 9 förekommer verbet *ska* endast två gånger. Användningen av detta verb återges i exemplen (34) och (35).

- (34) Om rättipää erittäa mörda dej du *ska* sköta han med Uzi [...].
- (35) och de doligaste är det att den är för long och marken är liukas och när man *ska* klä sig so mycket på.

I exemplet (34) riktas uppmaningen till läsaren genom att använda det personliga pronomenet *du*. Läsaren blir starkt förpliktigad att lyda uppmaningen. I exemplet (35)

beskrivs det som är dåligt med vintern: det dåliga är att det är nödvändigt att ha mycket kläder på sig.

Det andra modala verbet som representerar hög grad av förpliktelse är verbet *måste*. Detta verb förekommer i alla årskurser och är dessutom det näst vanligaste modala verbet för att uttrycka förpliktelse i var och en av årskurserna. I årskurs 3 utgör verbet *måste* 17 procent av alla uttryck för förpliktelse. I årskurs 6 är motsvarande siffra 15 procent. I årskurs 9 utgör verbet *måste* däremot 28 procent.

I årskurs 3 förekommer det modala verbet *måste* 14 gånger. I exemplen (36)–(40) används verbet *måste*.

- (36) Man *most* sätta mycket kläder på sei.
- (37) Människan *måst* ha mycke på sig för att det är så kalt.
- (38) Mamma sa att i vinter på finland är jette kalt och där för *måste* man ha mucke gleder tilexsempel en: skorta och buksor och en jacka och strumppor.
- (39) Här e so kallt att om man sätter hand till non stolp so ben blir fast bär och *moste* man bra kanska hort att ben kommer bort där.
- (40) alla barnen *måste* gå i jobb att famili får mat och pennar.

I årskurs 3 används det modala verbet *måste* till stor del för att beskriva att det är nödvändigt att använda mera kläder på vintern. Exemplen (36)–(38) handlar om användningen av kläder. I exemplet (37) finns det en explicit förklaring till varför man *måste* ha mera kläder på sig (”för att det är så kalt”). I exemplet (38) är det skribentens mamma som kräver att man använder mera kläder på vintern. Exemplen (39) och (40) är de två enda exemplen i årskurs 3 som inte gäller användningen av kläder. Även i dessa exempel handlar det om nödvändighet att utföra en viss handling.

I årskurs 6 används det modala verbet *måste* totalt 18 gånger. Även i årskurs 6 används *måste* till stor del för att beskriva nödvändigheten att använda mera kläder på vintern. I årskurs 6 förekommer *måste* dock sju gånger även i andra kontexter. Detta illustreras i exemplen (41)–(44).

- (41) Sen *måst* man skrapa på morgonen glaserna i bilen för att dom var så full av is.
- (42) Man *måst* ändå vara försiktig att isen inte går sönder och man inte druknar.
- (43) En sak är lite dumt i slalom, man *måste* ha hjälmen på sig om man faller, att man inte stötar sin huvud.
- (44) Björnen, som sover över vintern *måste* äta jätte mycket på sommaren och på hösten [...].

I exemplen ovan handlar det om hög grad av förpliktelse. I exemplen (41)–(43) blir människorna starkt förpliktigade att agera på ett visst sätt på vintern. I exemplet (44) är det däremot björnen som förpliktelsen gäller. I exemplet (41) *måste* man skrapa bilrutorna eftersom det är en förutsättning för att man överhuvudtaget ska kunna se ut när man sitter i bilen. I exemplet (42) är det nödvändigt att vara försiktig för att det finns en möjlighet att isen går sönder. I exemplet (43) beskrivs tvånget att ha hjälmen på sig när man åker slalom så att man inte skadar huvudet om det skulle hända så att man faller. I exemplet (44) beskrivs att det är nödvändigt för björnen att äta mycket före vintersömn för att ha tillräckligt med energi för hela vintern.

I årskurs 9 förekommer det modala verbet *måste* 21 gånger. Även i årskurs 9 är verbet *måste* populärt för att beskriva klädseln på vintern. Verbet *måste* förekommer i denna kontext i 13 av fallen. I exemplen (45)–(48) återges andra kontexter där verbet *måste* förekommer.

- (45) Vi fryser på rasterna men vi *måste* gå ut.
- (46) På vintern blir människorna kanske ”lite” aggressivare för att dom börjar hata dom som är orsaken till att de *måste* vara ute.
- (47) Vintern skapar en del problem, som att man *måst* byta bilarnas däck [...].
- (48) Då är det mycket halt och många människor *måste* åka till hälsocentralen när de har fallit omkull och till exempel brutit armen.

I exemplen (45) och (46) är det en utomstående auktoritet som gör skribenten och andra människor förpliktigade att vistas utomhus på vintern fast det inte verkar vara önskvärt enligt skribentens åsikt. I exemplen (47) och (48) är det däremot omständigheterna som förorsakar (47) eller har förorsakat (48) att man *måste* agera på ett visst sätt.

Det modala verbet *behöver* representerar hög grad av förpliktelse tillsammans med de ovan beskrivna *ska* och *måste*. Verbet *behöver* förekommer som modalt verb endast en gång i materialet. Detta modala verb återges i exemplet (49).

(49) Då *behöver* man ligga på sängen ett par dagar.

Exemplet (49) är från årskurs 9. Genom användningen av verbet *behöver* blir man starkt förpliktigad att lyda uppmaningen.

Det förekommer bara en grammatisk metafor för förpliktelse i materialet. Denna modalitetsmetafor återges i exemplet (50).

(50) När det blir is är det mycket lätt att falla på marken, men därför *är det viktigt att* man har bra skor.

Exemplet (50) är från årskurs 9 och det är fråga om en objektiv modalitetsmetafor där den som kräver döljs genom att ha *det* som subjekt i den extra satsen. Den förpliktelse som modalitetsmetaforen i exemplet uttrycker kan tänkas vara av medelhög grad: handlingen är rekommenderad.

Tabell 2 som har presenterats i början av detta avsnitt visar hur många modala hjälpverb eleverna använder i sina uppsatser samt deras procentandel. Dessa siffror är dock inte jämförbara mellan de olika tre årskurserna. I tabell 3 har jag räknat hur många modalitetsuttryck som förekommer per 100 ord i uppsatserna.

Tabell 3. Antalet modalitetstypen förpliktelse/100 ord i årskurserna 3, 6 och 9

åk 3	åk 6	åk 9
2,4	1,7	1,1

Tabell 3 visar att ju yngre eleverna är desto mera använder de modalitetsuttryck för förpliktelse i sina uppsatser. Eleverna i årskurs 3 har 2,4 modalitetsuttryck per 100 ord,

eleverna i årskurs 6 har 1,7 och eleverna i årskurs 9 har endast 1,1. Eleverna i årskurs 3 använder således över dubbelt så många modalitetsuttryck för förpliktelse som eleverna i årskurs 9. Skillnaderna verkar inte stora men det handlar bara om en enda typ av modalitet.

4.2 Villighet

Modalitetstypen *villighet* är ytterst föga representerad i mitt material. Det förekommer endast två olika modala verb och inte alls några interpersonella satsadverbial i materialet. Dessa modala verb och deras antal och andel återges i tabell 4.

Tabell 4. Antalet och andelen modala verb som uttrycker villighet i årskurserna 3, 6 och 9

åk 3	kan	vill	sammanlagt
	2	7	9
	22 %	78 %	100 %
åk 6	kan	vill	sammanlagt
	3	3	6
	50 %	50 %	100 %
åk 9	kan	vill	sammanlagt
	1	3	4
	25 %	75 %	100 %

Som det framgår i tabell 4 är det de modala verben *kan* och *vill* som förekommer i materialet i var och en av årskurserna. Det modala verbet *kan* representerar låg grad av villighet medan det andra modala verbet *vill* representerar medelhög grad av villighet.

Det modala verbet *kan* förekommer sammanlagt sex gånger i uppsatserna skrivna av språkbads eleverna i årskurserna 3, 6 och 9. I årskurs 3 förekommer verbet *kan* två gånger och de ingår i en och samma uppsats. Detta återges i exemplet (51).

- (51) Sen sätter vi dem bara påsej och sen gör man av stenar ögon och mun och av en morot *kan* man göra näsa. Man *kan* sätta till den en mössa och en halsduk.

I exemplet (51) beskrivs hur man brukar bygga en snögubbe. De två första faserna av att bygga en snögubbe presenteras som fakta men i beskrivningen av de två senare faserna används verbet *kan*. Det är inte helt oproblematiskt att kategorisera verbet *kan* i denna kontext som representant av modalitetstypen villighet. Den kunde till exempel ses som representant för låg grad av vanlighet ("av en morot *kan* man *ibland* göra näsa. Man *kan* *ibland* sätta till den en mössa och halsduk."). Det handlar dock om utbytet av varor och tjänster, det vill säga det är fråga om en handling som utförs och därför har verbet *kan* i denna kontext blivit kategoriserat som låg grad av villighet. Det handlar inte om en nödvändighet eller förpliktelse utan skribenten erbjuder en möjlighet att utföra handlingen i fråga om man så vill.

I årskurs 6 förekommer det modala verbet *kan* tre gånger och precis som i årskurs 3 förekommer verbet *kan* även i årskurs 6 i en och samma uppsats. Förekomsten av verbet *kan* i årskurs 6 återges i exemplet (52).

- (52) Om du tycker om gymnastik, så vi *kan* gå och skida här. Du *kan* låna mina skidor. Eller så *kan* vi gå till skridsko-banan.

I exemplet (52) handlar det om ett erbjudande där verbet *kan* används. Skribenten tilltalar läsaren genom användningen av det personliga pronomenet *du* och erbjudandet riktar sig således till läsaren. Läsaren erbjuds även alternativa handlingar att välja emellan. Genom användningen av verbet *kan* betecknar skribenten att hen är beredd att utföra de nämnda aktiviteterna med läsaren när hen besöker Finland om hen så vill.

I årskurs 9 förekommer det modala verbet *kan* en gång. Detta återges i exemplet (53).

- (53) Du *kunde* ju komma med din familj och titta hur Finlands vinter ser ut!

I exemplet (53) erbjuds läsaren möjlighet att besöka Finland för att se hur vintern i Finland ser ut. Det finita verbet i preteritum (*kunde*) tillsammans med det interpersonella satsadverbialiet *ju* gör erbjudandet artig vilket minskar kravet på läsaren att acceptera erbjudandet.

Det andra modala verbet för att uttrycka villighet i materialet är verbet *vill*. I årskurs 3 förekommer detta verb sju gånger. Förekomsten återges i exemplen (54)–(59).

- (54) En dag sa Marjas mamma att *vill* du veta om finland? Marja sa klart *vill* jag.
- (55) Ja jag *vill* vara först katt säger Sebbe.
- (56) katten *vill* vara ine.
- (57) Djur *vill* var ine helre en ute [...].
- (58) Markken blir vitt därför att snön kommer till markken så kan man göra snöbollar, snögubber och vad man *vill* att göra frön snö.
- (59) En gång hadde kommit en flicka från Australien som var språksbadelev och hadde kommit till finland och *vill* lära sig.

I exemplet (54) är det fråga om en dialog. I dialogen frågar mamma om Marja *vill* veta om Finland. Genom att använda det modala verbet *vill* visar mamma att hon är *villig* att berätta om Finland. Det handlar om medelhög grad av villighet. Det personliga pronomenet *du* hänvisar till Marja och frågan är riktad till henne. Marja visar sin villighet att veta om Finland genom att upprepa verbet *vill* och villigheten framhävs ytterligare genom användningen av adverbialiet *klart*. I exemplet (55) är det också fråga om en dialog. Det är Sebbe i dialogen som gör ett erbjudande och visar sin villighet att ”vara först katt” genom att använda verbet *vill*. I exemplen (56) och (57) beskriver skribenterna djurens beteende; de är villiga att hålla sig inomhus på vintern. I exemplet (58) beskriver skribenten att det är möjligt att forma olika saker av snö enligt egen vilja. I exemplet (59) handlar det om en persons vilja att lära sig och det är fråga om en medelhög grad av villighet. Modalitetstypen *villighet* rör utbytet av varor och tjänster och förekommer typiskt i satser som realiserar ett erbjudande. I exemplet (59) samt i exemplen (56) och (57) är det dock inte fråga om ett erbjudande utan det handlar om utbytet av information där skribenten beskriver någons villighet.

I årskurs 6 förekommer det modala verbet *vill* tre gånger. Denna förekomst återges i exemplen (60)–(62).

- (60) Om man *vill* fiska på vintern, kan man göra en hål i isen och fiska genom den.
- (61) Också halsduk är viktig om man *vill inte* bli sjuk.
- (62) Några människor går till någon land var är varmt för de *vill inte* ha kalt.

I exemplet (60) förekommer villighetsmodalitet i en villkorsbisats: om man är *villig* att utföra handlingen i fråga, kan man göra så som skribenten föreslår. I exemplet (61) förekommer villighet i en negerad villkorsbisats: om man *inte* är *villig* att drabbas av en sjukdom, bör man följa skribentens anvisningar om klädseln. Även i exemplet (62) förekommer det modala verbet *vill* i en negerad sats. Det handlar om medelhög grad av villighet att *inte* ”ha kalt”.

I årskurs 9 förekommer det modala verbet *vill* tre gånger. Detta återges i exemplen (63)–(65).

- (63) ”Jag *vill* gå till Pakistan med en Hornet”
- (64) En del folk *vill* kanske *inte* ännu kalla det här vinter, men nu är det faktiskt vinter, så tycker jag.
- (65) ”Om du *vill* se snö och Finland som det var 1000 år sedan, fatill Sverige

I exemplet (63) visar skribenten sin villighet att utföra den nämnda aktiviteten. Det handlar om medelhög grad av villighet. I exemplet (64) beskriver skribenten människornas möjliga *ovillighet* att vara av samma åsikt med hen. Det modala verbet *vill* förekommer i en negerad sats. I exemplet (65) förekommer det modala verbet *vill* i en villkorsbisats. Det handlar om en dialog där talaren uppmanar lyssnaren att agera på ett visst sätt om lyssnaren har den villighet som beskrivs i villkorsbisatsen.

I tabell 5 nedan presenteras hur många modalitetsuttryck som förekommer per 100 ord i uppsatserna i årskurserna 3, 6 och 9.

Tabell 5. Antalet modalitetstypen villighet/100 ord i årskurserna 3, 6 och 9

åk 3	åk 6	åk 9
0,3	0,09	0,06

Tabell 5 visar att ju yngre eleverna är desto mera förekommer det modala verb för att uttrycka villighet i deras uppsatser. I årskurs 3 förekommer det 0,3 modala verb per 100 ord och i årskurserna 6 och 9 är motsvarande siffra 0,09 respektive 0,06. Modalitetstypen villighet är ytterst föga representerad i materialet men eleverna i årskurs 3 använder dock fem gånger mera modala verb för att uttrycka villighet än eleverna i årskurs 9. Skillnaden mellan årskurs 3 och årskurs 6 är ännu mindre.

4.3 Vanlighet

När det gäller modalitetstypen *vanlighet* förekommer det både modala verb och interpersonella satsadverbial i uppsatserna i årskurserna 3, 6 och 9. Det förekommer inga modalitetsmetaforer för vanlighet i materialet. I tabell 6 presenteras alla i uppsatserna förekommande modala verb och interpersonella satsadverbial samt deras antal och andel. I tabell 6 presenteras först modala verb och därefter interpersonella satsadverbial.

Tabell 6. Antalet och andelen modala verb och interpersonella satsadverbial som uttrycker vanlighet i årskurserna 3, 6 och 9

	åk 3	åk 6	åk 9
kan	1	24	19
	12,5 %	34 %	27,5 %
brukar	3	11	7
	37,5 %	15 %	10,1 %
aldrig		2	1
		3 %	1,5 %
sällan			1
			1,5 %
ibland	2	8	5
	25 %	11 %	7,3 %
någon gång		2	1
		3 %	1,5 %
vanligen, vanligtvis		2	5
		3 %	7,3 %
ofta, oftare, oftast	1	14	17
	12,5 %	20 %	24,6 %
alltid	1	8	13
	12,5 %	11 %	18,8 %
sammanlagt	8	71	69
	100 %	100 %	100,1 %

Det framgår i tabell 6 att i årskurserna 6 och 9 förekommer nästan lika många uttryck för vanlighet med 71 respektive 69 förekomster. I årskurs 3 förekommer det däremot betydligt mindre uttryck för vanlighet med endast 8 förekomster. I svenskan finns det endast två olika modala verb för att uttrycka vanlighet. Det modala verbet *kan* representerar låg grad av vanlighet medan det modala verbet *brukar* kan representera antingen medelhög eller hög grad av vanlighet. Det framgår i tabell 6 att båda dessa modala verb förekommer i var och en av årskurserna. I årskurserna 6 och 9 är verbet *kan* det vanligaste sättet att uttrycka vanlighet med 34 procent respektive 27,5 procent. I årskurs 3 förekommer *kan* bara en gång och utgör 12,5 procent av uttrycken för vanlighet. Det andra modala verbet *brukar* är däremot det vanligaste sättet att uttrycka vanlighet i årskurs 3 med 37,5 procent. I årskurserna 6 och 9 utgör detta verb 15 respektive 10,1 procent.

Det framgår i tabell 6 att det förekommer tio olika interpersonella satsadverbial i materialet. Antalet adverbialen *vanligen* och *vanligtvis* har räknats ihop och presenteras tillsammans i tabellen. Samma princip gäller även adverbialen *ofta* med dess komparationsformer *oftare* och *oftast*. I årskurs 9 förekommer det mest olika slags interpersonella satsadverbial. I årskurs 6 förekommer det annars samma interpersonella satsadverbial som i årskurs 9 men adverbialen *sällan* förekommer inte i uppsatserna skrivna av eleverna i årskurs 6. Även i årskurs 9 är adverbialen *sällan* dock sällsynt med endast en förekomst. I årskurs 3 är det bara adverbialen *ibland*, *ofta* och *alltid* som förekommer i materialet. Adverbialen *aldrig*, *sällan*, *någon gång* och *vanligen/vanligtvis* som inte förekommer i årskurs 3 är föga representerade även i årskurserna 6 och 9. I både årskurs 9 och årskurs 6 är adverbialen *ofta* med dess komparationsformer det mest frekventa adverbialen med 24,6 respektive 20 procent.

Det modala verbet *kan* representerar låg grad av vanlighet och sannolikhet. Vanlighet och sannolikhet rör båda utbytet av information och de är mycket nära varandra och svåra att skilja åt när det gäller det modala verbet *kan*. Även Lassus (2010: 210) har kommit fram till att både modalitetstypen sannolikhet och i viss grad vanlighet sammanfaller med den epistemiska modaliteten i SAG. Enligt SAG (1999: 282) anger den epistemiska modaliteten ”i vilken mån satsen enligt talaren är en sann beskrivning av den faktiska verkligheten, alltifrån logisk nödvändighet till subjektivt bedömd sannolikhet eller möjlighet”. Enligt den systemisk-funktionella grammatiken modifieras påståenden med modalitetstypen *vanlighet* så att ”informationen som ges endast gäller mer eller mindre ofta”. Med modalitetstypen *sannolikhet* kan skribenten visa hur säker hen är i sina påståenden. (Holmberg & Karlsson 2006: 60, 62.) Det har alltså visat sig att vara svårt att kategorisera de satser som modifieras med det modala verbet *kan* och som har den epistemiska betydelsen. Både vanlighet och sannolikhet känns i de flesta fall som lika trovärdiga alternativ. I exemplen (66)–(74) exemplifieras sådana förekomster av det modala verbet *kan* som har blivit kategoriserade som representanter för modalitetstypen vanlighet. Exempelen är hämtade från alla de olika årskurserna.

(66) Det *kan* okso oska. (åk 3)

- (67) När det är sommar i Finland temperaturen *kan* vara +25 Celsius grader men i vinter *kan* det vara -20.C. (åk 6)
- (68) Det *kan* vara 25-°C på vintern och det *kan* bli snö över 1 meter. (åk 6)
- (69) I norden är det nästan alltid snö och där *kan* det bli över -35°. (åk 6)
- (70) I mällan *kan* det rängna slask det är blandning mellan snö och rengen. (åk 6)
- (71) Det *kan* bli jätte kallt. Temperaturen *kan* sjunka till -30°C. (åk 9)
- (72) Det *kan* snöa så mycket att det blir nästan 2m höga högar [...] (åk 9)
- (73) När snön kommer *kan* den täcka hela marken så att allting ser vitt ut. (åk 9)
- (74) Men vintern *kan* också vara så ljust att det inte kommer snö. (åk 9)

Exemplen (66)–(74) handlar alla om vädret på vintern. De satser som modifieras med det modala verbet *kan* med den epistemiska betydelsen i SAG och som beskriver väderfenomen har blivit kategoriserade som representanter för modalitetstypen *vanlighet* fast även modalitetstypen *sannolikhet* kunde vara giltig. Denna kategorisering kan motiveras av att när det gäller vädret på vintern såsom det beskrivs i exemplen ovanför är det fråga om årligen upprepade väderfenomen. Det är mycket möjligt att någon gång under varje vinter finns det en kortare eller längre period då det till exempel ”blir jätte kallt och temperaturen sjunker till -30°C” som det beskrivs i exemplet (71). Det betyder inte att det är så kallt under hela vintern utan det handlar om låg grad av vanlighet och informationen som ges gäller mindre ofta.

Valet av modalitetstypen *vanlighet* kan ytterligare motiveras av att om man prövar de olika graderna av *vanlighet* respektive *sannolikhet* i stället för den låga graden som det modala verbet *kan* representerar, verkar modalitetstypen *vanlighet* mera sannolik. Om man till exempel försöker förvandla exemplet (67) från låg grad av *vanlighet* (eller *sannolikhet*) till medelhög grad av *vanlighet* (eller *sannolikhet*), känns modalitetstypen *vanlighet* mera giltig (”När det är sommar i Finland *brukar* temperaturen vara +25 Celsius grader men på vintern *brukar* den vara -20.C.”) än modalitetstypen *sannolikhet* (”När det är sommar i Finland *bör* temperaturen vara +25 Celsius grader men på vintern *bör* den vara -20.C.”). Man kan också försöka kombinera det modala verbet *kan* av låg grad med interpersonella satsadverbial av låg grad för *vanlighet* respektive *sannolikhet*. Exemplet (69) som representant för låg grad av *vanlighet* skulle lyda ”I norden är det nästan alltid snö och där *kan* det *ibland* bli över -35°”. Samma exempel som

representant för låg grad av sannolikhet skulle lyda ”I norden är det nästan alltid snö och där *kan* det *kanske/möjligen* bli över -35° .” Inget av alternativen verkar felaktigt men det känns mera troligt att informationen som skribenten ger modifieras så att den gäller bara ibland (låg grad av vanlighet) än att skulle handla om skribentens (o)säkerhet i påståendena (låg grad av sannolikhet). När det gäller både låg grad av vanlighet och sannolikhet behöver påståendena inte ha stor giltighet utan det kan gå precis tvärtom än vad som påstås. Det går ändå inte att förneka att det *ibland kan* gå såsom det påstås.

Det andra modala verbet för att uttrycka vanlighet är verbet *brukar*. Detta verb kan representera antingen medelhög eller hög grad av vanlighet. Verbet *brukar* förekommer tre gånger i uppsatserna skrivna av eleverna i årskurs 3 och förekomsten av dessa verb återges i exemplen (75)–(77).

- (75) I Finland när de blir vinter så *brukar* människor äta också lite andolund mat.
- (76) På landet *brukar* man jära många saker mot vintern.
- (77) När det kommer i Finland vintern *brucker* man sätta klockan en timme bakot.

I exemplen (75)–(77) modifieras satserna med verbet *brukar*. I exemplet (75) kunde vanligheten vara av medelhög grad eftersom den mat som människorna äter beskrivs vara ”lite annorlunda”. Adverbialet ”lite” ger ett intryck av att det inte handlar om speciellt hög grad av vanlighet. Exemplet (76) kan lika bra tänkas vara av medelhög eller hög grad av vanlighet. Det är svårt att skilja de olika graderna åt eftersom det bara finns två olika modala verb för vanlighet. I exemplet (77) känns det däremot konstigt att modifiering med verbet *brukar* överhuvudtaget behövs.

I årskurs 6 förekommer det modala verbet *brukar* elva gånger. I exemplen (78)–(80) återges några av dessa verb.

- (78) På vinret *brukar* jag skida slalom mycke.
- (79) När jag var liten, *brukade* jag leta efter ”isdiamanter” och samla de i hinken.
- (80) Det *brukar* vara mellan 0 och 25 minus grader. Visst *brukar* det också snöa.

I årskurs 6 handlar några av satserna modifierade med verbet *brukar* om skribentens egna handlingar såsom i exemplen (78) och (79). I exemplet (78) används adverbialet ”mycket” som tillsammans med det modala verbet *brukar* ger ett intryck av hög grad av vanlighet. I exemplet (79) beskriver eleven vad hen *brukade* göra på vintern när hen var liten. Det kan handla om medelhög grad av vanlighet som innebär att skribenten *vanligen* men inte *alltid* på vintern har gjort det. I exemplet (80) förekommer verbet *brukar* två gånger. Det handlar om medelhög grad av vanlighet. I den första satsen är variationsbredden i temperaturen dock ganska stor som gör att det faktiskt är i högre grad vanligt att temperaturen verkligen ligger där.

I årskurs 9 förekommer det modala verbet *brukar* sju gånger. Förekomsten av detta verb återges i exemplen (81)–(83).

- (81) Vuxna *brukar* skida och kanske också gå till skrinna med sina barn.
- (82) Vinter är en bra sak, men om den är för long så *brukar* vi bara venta den skön och varm sommaren.
- (83) Därför *brukar* alla växternä *alltid* dö, Men för tor, *brukar* dem *alltid* växa tillbaka på sommaren.

I exemplet (81) samordnas två olika verbfraser med samma finit, *brukar*. Den första frasen handlar om medelhög grad av vanlighet medan den andra frasen modifieras med adverbialet *kanske* som representerar låg grad av sannolikhet. Skribenten presenterar således att det är vanligare att vuxna skidar med sina barn än att de skinnar med dem. Exemplet (82) kan handla om antingen medelhög eller hög grad av vanlighet. Användningen av adverbialet ”bara” ökar dock intrycket av högre grad av vanlighet. I exemplet (83) används det interpersonella adverbialet *alltid* tillsammans med verbet *brukar*. Adverbialet *alltid* representerar hög grad av vanlighet som gör att båda satserna i exemplet representerar hög grad av vanlighet.

De interpersonella satsadverbialen *aldrig* och *sällan* som förekommer i materialet hör till negerade modalitetsskalor. Adverbialet *aldrig* representerar hög negerad vanlighet och förekommer två gånger i årskurs 6 och en gång i årskurs 9. Förekomsten av *aldrig* återges i exemplen (84)–(86).

- (84) Här i Åbo är det nästan *aldrig* snö, utan det töar och regnar. (åk 6)
 (85) Om jag skulle få bestämma, jag skulle ändå bo här alltid, och jag skulle *aldrig* flytta. (åk 6)
 (86) De gnäller *aldrig* att det är för kallt om det finns en chans att vara ute och leka i snön. (åk 9)

I exemplet (84) används adverbialen *aldrig* som uttrycker hög negerad vanlighet. Denna höga negerade vanlighet försvagas dock genom användningen av adverbialen *nästan* något som gör att skribenten lämnar utrymme för möjligheten att det ibland kan finnas snö. I exemplen (85) och (86) handlar det däremot om hög negerad vanlighet utan försvagningar. I exemplet (85) uttrycks dessutom samma innehåll med både hög grad av vanlighet och hög negerad grad av vanlighet: ”jag skulle ändå bo här *alltid*, och jag skulle *aldrig* flytta.”

Det interpersonella adverbialen *sällan* representerar medelhög negerad vanlighet och förekommer endast en gång i materialet. Exemplet (87) är från årskurs 9.

- (87) *Sällan* är det fin och ”torr” vädret.

I exemplet (87) beskrivs vädret med adverbialen *sällan* som står för ungefär samma som ”inte ofta”.

De interpersonella adverbialen *ibland* och *någon gång* representerar låg grad av vanlighet. Adverbialen *ibland* förekommer totalt femton gånger i materialet medan adverbialen *någon gång* förekommer endast tre gånger. I årskurs 3 förekommer *ibland* två gånger i en och samma uppsats något som återges i exemplet (88).

- (88) I februari är det *i bland* 29 dagar och *i bland* 28 dagar.

I exemplet (88) får både 29 dagar och 28 dagar samma grad av vanlighet. De båda gäller låg grad av vanlighet fast det andra alternativet är vanligare i verkligheten än det första.

I årskurs 6 förekommer adverbialen *ibland* åtta gånger. I exemplen (89)–(91) återges några av dessa adverbial.

- (89) *Ibland* regnar det, *ibland* snöar det, *ibland* är det soligt och *ibland* är det mulet.
- (90) *Ibland* smälter snön i november men senast i december kommer det ny snö som stannar kvar i ett par månader.
- (91) *Ibland* är det så tjockt att man kan gå på det.

I exemplet (89) beskrivs olika slags väder där varje väderfenomen presenteras vara lika vanligt. Även i exemplen (90) och (91) berättas det implicit om vädret genom att beskriva marken och isen. Både smältning av snön och isens hållbarhet presenteras som låg grad av vanlighet.

I årskurs 9 förekommer adverbialen *ibland* fem gånger. I exemplen (92)–(94) presenteras några av dessa adverbial.

- (92) *Ibland* börjar det bli kallt redan i oktober, *ibland* har det inte ens snöat i slutet av december.
- (93) Men *ibland* tycker jag att det skulle vara bättre att bo i ett varmare land [...]
- (94) De får ofta en ny päls, som är varmare och *ibland* också vitare än sommarpälsen.

I exemplet (92) beskrivs vädret med låg grad av vanlighet. Skribenten presenterar två ytterligheter för när vintern börjar. Genom att använda adverbialen *ibland* vill skribenten visa att ingen av ytterligheterna är speciellt vanlig utan vintern börjar troligen någon gång mellan de nämnda polerna. I exemplet (93) beskriver skribenten sitt eget tyckande som dock gäller bara mindre ofta eftersom adverbialen *ibland* används. I exemplet (94) berättar skribenten om djurens päls. Först blir det klart att det handlar om medelhög grad av vanlighet att djuren överhuvudtaget får en ny päls genom att adverbialen *ofta* används. Därefter följer det en bisats där pälsen beskrivs. Att pälsen är varmare presenteras som ett faktum eftersom det inte förekommer någon modifiering. Att pälsen är vitare gäller däremot endast mindre ofta eftersom adverbialen *ibland* används.

Det interpersonella adverbialet *någon gång* förekommer två gånger i årskurs 6 och en gång i årskurs 9. Denna förekomst återges i exemplen (95)–(97).

- (95) Djuren får nya päls och *någon* också ahornlund färg. (åk 6)
- (96) Men *nån gång* kan isen vara bara lite tjock så att den går sönder [...] (åk 6)
- (97) [...] *nogon gong* kan man se t.ex en vit söt kanin eller en älg, som lever på stora sgogar. (åk 9)

Exemplet (95) liknar det ovan beskrivna exemplet (94). I exemplet (95) är faktumet det att djuren får en ny päls medan det att färgen är annorlunda presenteras som mindre vanligt. I exemplen (96) och (97) används adverbialet *någon gång* tillsammans med det modala verbet *kan* och det handlar om låg grad av vanlighet.

Adverbialen *vanligen* och *vanligtvis* representerar medelhög grad av vanlighet. De förekommer inte alls i årskurs 3. I årskurs 6 förekommer båda av dem en gång vilket återges i exemplen (98) och (99).

- (98) I januar och februar är det *vanligt vis* inte so vått.
- (99) Men, *vanligen* kommer vintern, före eller senare.

I exemplen (98) och (99) handlar det om medelhög grad av vanlighet. Informationen som ges om vädret i exemplen gäller alltså ganska ofta.

I årskurs 9 förekommer adverbialet *vanligtvis* tre gånger och *vanligen* två gånger. Tre av dem återges i exemplen (100)–(102).

- (100) Första snön kommer *vanligtvis* i slutet av oktober eller i november.
- (101) Vintern är *vanligtvis* kall och isig i Finland.
- (102) Snögubben har *vanligen* en morotsnäsa, en svart hatt och svarta knappar i magen.

Exemplen (100) och (101) handlar om beskrivningen av vädret som typiskt modifieras med modalitetstypen vanlighet. I exemplet (102) beskrivs däremot hur en snögubbe *vanligen* byggs.

Adverbialen *ofta* representerar medelhög grad av vanlighet. I årskurs 3 förekommer adverbialen *ofta* en gång. Detta återges i exemplet (103).

(103) *Ofta* man går i Lapland på vinter.

Informationen som ges i exemplet (103) gäller *ofta*. I årskurs 6 förekommer adverbialen *ofta* fjorton gånger. Förekomsten av detta adverbial återges i exemplen (104)–(106).

(104) Det snöar *ganska ofta* på vinter och det är roligt att vara snökrig.

(105) Vädret e kalt och kansk mörkt, solen visar sig *inte ofta* och det är därför att de kalt. Det kan bli -20 grader kalt men i lapland visar solen *oftare* än i helsingfors, men det är kallare i lapland.

(106) Av snö gör man *oftast* en snögubbe, som är gjort av *oftast* tre bollar.

I exemplet (104) försvagas den medelhöga graden av vanlighet en aning genom användningen av adverbialen *ganska*. I exemplet (105) används adverbialen *ofta* däremot i en negerad sats vilket skjuter betydelsen från medelhög grad av vanlighet till låg grad av vanlighet. I exemplet (105) förekommer även komparativformen *oftare*: solskenet i Lapland får högre grad av vanlighet än solskenet i Helsingfors. *Oftare* förekommer en gång i årskurs 6 medan *ofta* förekommer fem gånger. Adverbialen *oftast* som återges i exemplet (106) förekommer åtta gånger i årskurs 6. I exemplet handlar det om medelhög grad av vanlighet: snögubben med tre bollar är det vanligaste som brukar byggas av snö med det lämnas utrymme även för mera ovanliga alternativ.

I årskurs 9 förekommer adverbialen *ofta* sju gånger medan *oftast* förekommer tio gånger. Förekomsten av dessa adverbial återges i exemplen (107)–(109).

(107) Tyvärr snön smälter *ofta* ganska snabbt här i södra delen av Finland [...]

(108) Det kan snöa så mycket att det blir nästan 2m höga högar, men *oftast* snöar det inte så mycket.

(109) Temperaturen kan sjunka till -30°C. *Oftast* är det nog bara -15°C – -25°C i södra Finland.

I exemplet (107) får smältning av snön i södra Finland medelhög grad av vanlighet genom användningen av adverbialen *ofta*. Både i exemplet (108) och (109) presenteras

först en möjlighet för hurdant väder det kan vara. Det första alternativet presenteras som låg grad av vanlighet. Därefter följer det vanligare alternativet som handlar om medelhög grad av vanlighet genom användningen av adverbialiet *oftast*.

Det sista interpersonella satsadverbialiet i materialet är *alltid* som representerar hög grad av vanlighet. Detta adverbial förekommer en gång i uppsatserna skrivna av eleverna i årskurs 3 vilket återges i exemplet (110).

(110) där är *nästan alltid* sommar.

I exemplet (110) försvagas den höga graden av vanlighet genom användningen av adverbialiet *nästan*. I årskurs 6 förekommer adverbialiet *alltid* åtta gånger. Även i årskurs 6 försvagas den höga graden av vanlighet som *alltid* innebär genom användningen av *nästan*. Detta gäller i två fall av förekomsterna av adverbialiet *alltid*. I exemplen (111) och (112) återges användningen av *alltid* i andra kontexter.

(111) *Alltid* kommer det *inte* snö om de är inte tillräckligt kallt.

(112) Växterna dör på hösten, men det växer *alltid* nya växter på våren.

I exemplet (111) används adverbialiet *alltid* i en negerad sats och det handlar således inte om hög grad av vanlighet. I exemplet (112) är det däremot fråga om hög grad av vanlighet. *Alltid* förekommer fyra gånger i årskurs 6 som representant för hög grad av vanlighet utan andra modifieringar såsom *nästan* och *inte*.

I årskurs 9 förekommer adverbialiet *alltid* tretton gånger. I årskurs 9 förekommer *alltid* endast en gång i en negerad sats. Annars förekommer *alltid* som representant för hög grad av vanlighet vilket återges i exemplen (113)–(115).

(113) Vintrarna i Finland är *alltid* jätte kalla.

(114) Som jag sade, blir här *alltid* jätte kallt på vintern. Därför *brukar* alla växternä *alltid* dö, Men för tor, *brukar* dem *alltid* växa tillbaka på

(115) Vintern börjar *alltid* med regn och slask.

I exemplen (113) och (114) är det fråga om hög grad av vanlighet. I exemplet (114) förekommer *alltid* tre gånger varav de två sista förekommer tillsammans med det modala verbet *brukar*. Med denna dubbla modifiering låter påståendena i satserna dock mindre vanliga än de i den föregående satsen där endast adverbialet *alltid* används. I exemplet (115) framhävs den höga graden av vanlighet genom understrykning av adverbialet *alltid*.

I tabell 7 nedan presenteras slutligen hur många modalitetsuttryck som förekommer per 100 ord i uppsatserna i årskurserna 3, 6 och 9.

Tabell 7. Antalet modalitetstypen vanlighet/100 ord i årskurserna 3, 6 och 9

åk 3	åk 6	åk 9
0,2	1,0	1,0

Tabell 7 visar att i årskurs 3 förekommer det fem gånger mindre modalitetsuttryck för vanlighet än i årskurserna 6 och 9. Både i årskurs 6 och årskurs 9 förekommer det ett modalitetsuttryck för vanlighet per 100 ord.

4.4 Sannolikhet

När det gäller modalitetstypen *sannolikhet* förekommer det både modala verb och interpersonella satsadverbial i uppsatserna i årskurserna 3, 6 och 9. Dessutom förekommer det modalitetsmetaforer för sannolikhet i årskurserna 6 och 9. I tabell 7 presenteras alla i uppsatserna förekommande modala verb och interpersonella satsadverbial samt deras antal och andel. Även modalitetsmetaforerna presenteras i samma tabell och dessa inkongruenta realiseringar har räknats med i förekomsten av sannolikhet tillsammans med de kongruenta alternativen.

Tabell 8. Antalet och andelen modala verb och interpersonella satsadverbial som uttrycker sannolikhet i årskurserna 3, 6 och 9

	åk 3	åk 6	åk 9
kan, kunde	4	19	15
	17 %	20 %	18 %
ska, skulle	2	18	16
	9 %	19 %	20 %
kanske	2	13	9
	9 %	14 %	11 %
nog	3	3	10
	13 %	3 %	12 %
ju		6	5
		6 %	6 %
säkert		1	1
		1 %	1 %
villkorsbisats	12	31	18
	52 %	33 %	22 %
modalitetsmetafor		4	8
		4 %	10 %
sammanlagt	23	95	82
	100 %	100 %	100 %

Det framgår i tabell 8 att i årskurs 3 förekommer det 23 modalitetsuttryck för sannolikhet. I årskurserna 6 och 9 är motsvarande siffra 95 respektive 82. Villkorsbisatsen är det vanligaste sättet att uttrycka sannolikhet i alla tre årskurser. I årskurs 3 utgör villkorsbisatsen 52 procent, i årskurs 6 utgör den 33 procent och i årskurs 9 förekommer det procentuellt minst villkorsbisatser med 22 procent. Det förekommer två olika modala verb för att uttrycka sannolikhet (*kan* och *ska*) och dessa två verb förekommer i alla tre årskurser. I årskurserna 3 och 6 är verbet *kan* det näst vanligaste sättet att uttrycka sannolikhet efter villkorsbisatsen med 17 respektive 20 procent. I årskurs 9 är det däremot verbet *ska* med 20 procent.

Det framgår i tabell 8 även att det förekommer fyra olika interpersonella satsadverbial i materialet: *kanske*, *nog*, *ju* och *säkert*. Adverbialen *kanske* och *nog* förekommer i alla årskurser medan adverbialen *ju* och *säkert* inte förekommer i årskurs 3. Dessa adverbial förekommer dock inte så ofta i årskurserna 6 och 9 heller: de utgör 6 respektive 1

procent både i årskurs 6 och årskurs 9. I årskurserna 6 och 9 förekommer även modalitetsmetaforer för sannolikhet. De utgör i årskurs 6 fyra procent medan i årskurs 9 utgör de tio procent.

Det modala verbet *kan* representerar låg grad av sannolikhet. I föregående avsnitt där modalitetstypen *vanlighet* presenterades diskuterades svårigheten att kategorisera de modala verben *kan* med den epistemiska betydelsen i SAG. I följande exempel presenteras i vilka fall verben *kan* med den epistemiska betydelsen har blivit kategoriserade som representanter för modalitetstypen *sannolikhet*. I årskurs 3 förekommer verbet *kan* fyra gånger vilket återges i exemplen (116)–(119).

- (116) Manniskan måste klä på sig riktigt varmt för att människan *kan* också frusa.
- (117) [...] man *kan* komma sjuk om man gör ut med lite kläder.
- (118) om det regnar vatenpölen fruser det är halt där *kan* man halka och slo huvudet det är falit.
- (119) då när det är mörkt, Sir det fint ut om man sätter ljusen, då *kan* ded börja snöa.

Exemplen (116)–(118) är typiska fall med verbet *kan* som har blivit kategoriserade som representanter för modalitetstypen sannolikhet. I dessa exempel handlar det om att det finns en möjlighet att man blir sjuk eller skadar sig på något sätt i de omständigheter som råder på vintern. Det handlar om låg grad av sannolikhet men människan kan själv påverka sannolikheten att drabbas av insjuknandet eller någon skada. Enligt exemplen (116) och (117) kan man använda varmare kläder för att inte bli sjuk medan i exemplet (118) står det underförstått att det lönar sig att vara försiktig om det är halt. Dock när det gäller låg grad av sannolikhet behöver påståendena inte alls vara giltiga: det kan mycket väl hända att man inte blir sjuk fast man inte skulle ha tillräckligt varma kläder på sig. Exemplet (119) är inte en lika tydlig representant för modalitetstypen sannolikhet men sannolikheten känns dock som det troligaste alternativet. I exemplet beskrivs inte det vanliga, typiska eller möjliga vädret på vintern på samma sätt som i de exempel som har blivit kategoriserade som representanter för modalitetstypen *vanlighet* i det föregående avsnittet utan i exemplet skapas det snarare en stämningfull bild av en stund då ”det är mörkt” och ”man sätter ljusen” och då är det även tänkbart att det *kan* börja snöa. En

mera vågad tolkning av exemplet (119) kunde vara att det handlar om tillåtelse: när det är mörkt ute och man har tänd ljus så då *kan* det börja snöa eftersom allt annat är färdigt för den fina stämningen. I så fall skulle det handla om låg grad av förpliktelse.

I årskurs 6 förekommer det modala verbet *kan* nitton gånger. I exemplen (120)–(123) återges typiska kontexter där verbet *kan* förekommer.

- (120) På våren får man absolut inte gå på isen för den *kan* gå sönder och man *kan* drukna.
- (121) Någon *kan* tro att vatnet i kranan fryser.
- (122) Det *kan* vara svårt att tänka, hurdannt är det om det finns alla fyra årstider.
- (123) Det *kann* komma någon björn eller sånt och ta dig.

I exemplet (120) blir man starkt förpliktigad att lyda uppmaningen att inte gå på isen för att inte drabbas av den möjliga olyckan att isen skulle gå sönder. Både det att isen kan gå sönder och att man kan drunkna blir presenterade som tänkbara men inte speciellt sannolika händelser. Det handlar om låg grad av sannolikhet. I exemplen (121) och (122) presenterar skribenterna ett tänkbart sätt att tänka eller tro men inte ens skribenterna själva antar dock att påståendena nödvändigtvis stämmer. I exemplet (123) presenteras påståendet i satsen som tänkbart men inte en speciellt sannolik händelse genom användningen av verbet *kan*.

I årskurs 9 förekommer det modala verbet *kan* femton gånger. Förekomsten av verbet *kan* exemplifieras i exemplen (124)–(127).

- (124) Det *kan* bli svårigheter i trafiken när snön och isen är på körvägarna.
- (125) Men om du går till skugen, *kan* du se en vit, söt hare som hoppar och lekar med sina vänner.
- (126) Tex. i december *kan* man *inte* hitta butiker som inte har julskräp i dem.
- (127) Då kan det bara regna och det är den värsta saken som *kunde* hända på vintern.

I exemplet (124) beskrivs en tänkbar situation som kan råda i vinterförhållanden i trafiken. Det handlar om låg grad av sannolikhet det vill säga det behöver inte ”bli svårigheter i trafiken” i verkligheten men en sådan möjlighet finns dock. Exemplet

(125) börjar med en villkorsbisats och om den förverkligas finns det en chans att man ser en hare som beskrivs i exemplet. Denna chans uttrycks med hjälp av det modala verbet *kan*. I exemplet (126) förekommer verbet *kan* i en negerad sats vilket gör att verbet *kan* i stället för den låga graden uttrycker den motsatta graden det vill säga hög negerad grad av sannolikhet. Enligt exemplet hittar man alltså med stor sannolikhet bara sådana butiker som ”har julskräp i dem”. I årskurs 9 förekommer verbet *kan* i formen *kunde* en gång i materialet vilket återges i exemplet (127). I den första satsen anges en möjlighet att det bara regnar på vintern och med hjälp av verbet *kunde* tilläggs att ”det är den värsta saken som kunde hända på vintern”. Med hjälp av verbet *kunde* anges att det inte handlar om speciellt stor sannolikhet: det är ett tänkbart men inte ett sannolikt alternativ att det faktiskt skulle regna hela vintern.

Det modala verbet *ska* representerar hög grad av sannolikhet. Detta verb förekommer endast två gånger i årskurs 3 och verbet står i båda fall i preteritum. Detta återges i exemplen (128) och (129).

(128) Om vi *skulle* gå ut so skall vi tar bra jacka och ute buxor vanttar, skor och mössan.

(129) djuren byter färg kaninerna byter till vit för räverna *skulle* inte se den.

I exemplen (128) och (129) är satsinnehållet hypotetiskt vilket uttrycks med det modala verbet i preteritumformen *skulle*. I exemplet (128) används *skulle* i en konditional bisats. Trots att det modala verbet *ska* representerar hög grad av sannolikhet gör om-satsen tillsammans med *skulle* att det handlar om ganska låg grad av sannolikhet i exemplet (128). I exemplet (129) används *skulle* i en negerad sats. I exemplet är hjälpverbet *skulle* mycket nära att vara mera ett temporalt än ett modalt verb vilket är ännu tydligare i fall man använder presensformen *ska* (”Djuren byter färg för att rävarna inte *ska* se dem.”). Verbet *skulle* kan dock kategoriseras som ett modalt verb. Enligt exemplet (129) byter djuren färg för att göra det mindre sannolikt för rovdjuren att se dem.

I årskurs 6 förekommer det modala verbet *ska* 18 gånger. Årskurs 6 är den enda årskurs där det modala verbet *ska* förekommer i presens och även i denna årskurs förekommer

det endast en gång. Preteritumformen av verbet *ska* är alltså mycket vanligare i materialet när det gäller modalitetstypen sannolikhet. I exemplen (130)–(132) exemplifieras i årskurs 6 förekommande verb.

- (130) PS. Du *ska* inte bli bitun av ett lejon!!!
- (131) En del av fåglarna flytter bort på hösten för att de *skulle* dö av vinterns kyla.
- (132) De är kanske 2 eller 3 veckor där för det *skulle* kosta för mycket om där *sku* vara en månad eller mer.

I exemplet (130) handlar det om hög negerad grad av sannolikhet. Att man skulle bli biten av ett lejon presenteras som en mycket osannolik händelse. Verbet *ska* kunde även ses som ett temporalt verb som syftar till framtiden: ”När du kommer till Finland kommer du inte att bli biten av ett lejon”. I exemplen (131) och (132) handlar det om ett hypotetiskt satsinnehåll. I exemplet (131) beskrivs hur vissa fåglar flyttar bort från Finland för att inte dö i vinterförhållanden. Om de inte skulle agera på det sättet skulle de mycket sannolikt dö på vintern. I exemplet (132) beskrivs hur människorna endast är ett par veckor på en semesterresa för att hålla kostnaderna nere.

I årskurs 9 förekommer verbet *skulle* sexton gånger. Förekomsten av detta verb återges i exemplen (133)–(135).

- (133) [...] julgubben *skulle* inte kunna komma om det inte varit snö.
- (134) [...] det sont is att jag *skulle* kunna åka till skolan med skridskor [...].
- (135) Jag tror att du *skulle* också tycka om vintern [...].

I exemplen (133)–(135) handlar det om ett hypotetiskt innehåll i satserna. I exemplet (133) uttrycks att det inte skulle vara möjligt för julgubben att komma om det skulle hända så att det inte finns snö. I exemplet (134) uttrycks däremot att isen gör det möjligt för skribenten att åka skridskor till skolan (om hen så ville). I exemplet (135) uttrycker skribenten sin tro på att även läsaren skulle tycka om vintern (om denna fick chans att uppleva vintern).

Det interpersonella satsadverbialet *kanske* representerar låg grad av sannolikhet. I årskurs 3 förekommer *kanske* endast två gånger medan i årskurserna 6 och 9 förekommer det 13 respektive 9 gånger. Förekomsten av adverbialet *kanske* i de olika årskurserna exemplifieras i exemplen (136)–(138).

- (136) Fiskarna har *kanske* lite kallt i vattne. (åk 3)
- (137) Några människor tycker om vintern, men några hatar, för de *kanske* tycker att det är för kallt [...]. (åk 6)
- (138) Ett år snöar det i oktober, ett andra *kanske* i december på julaftonet. (åk 9)

I exemplen (136)–(138) använder skribenterna adverbialet *kanske* för att visa att de inte är helt säkra i sina påståenden. I exemplet (136) anger skribenten att det är tänkbart att fiskarna har det kallt i vattnet på vintern. I exemplet (137) beskriver skribenten först olika åsikter om vintern. Därefter presenterar hen kylan som en tänkbar orsak till att några människor hatar vintern. I exemplet (138) beskriver skribenten hur det årligen varierar när den första snön kommer. Ett alternativ enligt skribenten är att det snöar i oktober. Enligt skribenten är det även tänkbart att det snöar för första gången på julafton men detta påstående modifieras med *kanske* och påståendet är således inte speciellt sannolikt.

Ett annat i materialet förekommande interpersonellt satsadverbial som representerar låg grad av sannolikhet är adverbialet *nog*. Det förekommer tre gånger i både årskurs 3 och årskurs 6 medan det förekommer tio gånger i årskurs 9. Förekomsten av adverbialet *nog* i de olika årskurserna återges i exemplen (139)–(141).

- (139) Det är roligt att är vintten men *nu* sommaren är också bra. (åk 3)
- (140) T.ex. björnen, igelkotten och ormen går i ide på vintern. Men ekoren, räven och ugglan är *nog* vakna då. (åk 6)
- (141) Temperaturen kan sjunka till -30°C. Oftast är det *nog* bara -15°C – -25°C i södra Finland. (åk 9)

I exemplen (139)–(141) används adverbialet *nog* för att uttrycka ungefär samma betydelse. I den föregående satsen uttrycks ett visst innehåll men i den följande satsen som modifieras med *nog* tar skribenterna på sätt och vis lite tillbaka sina ord. I exemplet

(139) skriver skribenten först att det är roligt att det är vinter men vill därefter påpeka att även sommaren är bra. I exemplet (140) skriver eleven om djur som går i ide på vintern men påpekar efter det att alla djur inte sover på vintern. I exemplet (141) berättar skribenten hur kallt det kan bli på vintern men påpekar därefter att det ändå är vanligare att temperaturen är lite högre.

Adverbialet *ju* förekommer sex gånger i årskurs 6 och fem gånger i årskurs 9 medan i årskurs 3 förekommer det inte alls. I exemplen (142) och (143) återges användning av detta adverbial.

(142) Det består *ju* av det att där finns ekvatorn närmare. (åk 6)

(143) Efter hösten kommer vintern, det vet *ju* alla eller hur. (åk 9)

I exemplen (142) och (143) används adverbialet *ju* på samma sätt. Det hänvisar i båda exemplen till en gemensam kunskap. Skribenten förser inte läsaren bara med information utan tar hänsyn till att läsaren har samma allmänna kunskaper som hen själv.

Adverbialet *säkert* förekommer ytterst sällan i materialet. Eleverna i årskurs 3 använder inte alls adverbialet *säkert*. I både årskurs 6 och årskurs 9 förekommer *säkert* en gång vilket återges i exemplen (144) och (145).

(144) (Är det rödhake? Vet inte *säkert* namnen på svenska!) (åk 6)

(145) Jag vet inte *säkert* när kan man säga att det är vinter. (åk 9)

Adverbialet *säkert* representerar hög grad av sannolikhet men i exemplen (144) och (145) förekommer det i negetade satser. Skribenterna anger att de är osäkra på svenskspråkigt namn respektive tidpunkten då vintern börjar men att de ändå har någon slags uppfattning om respektive förhållande.

Villkorsbisats förekommer relativt ofta i materialet. Den är det vanligaste sättet att uttrycka sannolikhet i var och en av årskurserna. I årskurs 3 förekommer det tolv villkorsbisatser, i årskurs 6 trettioett och i årskurs 9 aderton. Hellspong och Ledin

(1997: 133–134) indelar modala uttryck i tre kategorier: *sannolikhet*, *antagande* och *behövlighet*. Enligt denna indelning signalerar villkorsbisatsen *antagande*. Sakförhållandena är då hypotetiska. Villkorsbisatserna inkluderas även i denna studie och kategorin *antagande* sammanfaller bäst med modalitetstypen *sannolikhet* i denna studie. I exemplen (146)–(151) återges förekomsten av villkorsbisatser i de olika årskurserna.

- (146) Hon leker i snö hela dagen *om* är inte skola! (åk 3)
- (147) Vatten blir is men man kan edo simma *om* man jören hol på iset. (åk 3)
- (148) Vintern är rolig, *om* det är tillräcklit snö, och *om* det inte regnar. (åk 6)
- (149) Mäniskan har det bra på vintern *om* man har tjocka kläder på. (åk 6)
- (150) Vi har också en gubbe som är det som delar presentar *om* barnen är snälla. (åk 9)
- (151) ”*Om* du vill se snö och Finland som det var 1000 år sedan, fatill Sverige (åk 9)

I exemplen (146)–(151) blir huvudsatsens innehåll sant om villkorsbisatsens innehåll är sant. I exemplet (146) leker ”hon” i snö hela dagen *om* hon inte behöver vara i skolan. I exemplet (147) syftar villkorsbisatsen till den senare av de två samordnade huvudsatserna: *Om* man gör ett hål i isen är det möjligt att simma även på vintern. Först måste dock den första satsens innehåll (*vatten blir is*) bli sant för att man överhuvudtaget ska stå inför denna situation. I exemplet (148) måste de båda villkorsbisatserna uppfyllas för att innehållet i huvudsatsen ska bli sant. I exemplet (150) syftar villkorsbisatsen till den föregående relativa bisatsen (*som delar presenter*). I exemplet (151) uppmanas mottagaren att agera på ett visst sätt om innehållet i villkorsbisatsen är sant.

I årskurserna 6 och 9 förekommer det grammatiska metaforer för sannolikhet. I årskurs 6 är de fyra till antalet medan i årskurs 9 förekommer det åtta modalitetsmetaforer. I exemplen (152)–(155) återges några av dessa modalitetsmetaforer.

- (152) *Jag tror att* du vet inte vad är bastu (åk 6)
- (153) Så vintern har nånting till alla, *tror* jag. (åk 6)
- (154) *Jag tror att* du skulle också tycka om vintern [...] (åk 9)
- (155) *Det kan vara att* människorna får snuva och hosta när vintren kommer. (åk 9)

Exemplen (152)–(154) är subjektiva modalitetsmetaforer där skribenten är subjekt i anföringssatsen och det som sägs i den anförda satsen handlar således om skribentens egen bedömning. I exemplen (152)–(154) används verbet *tro* i anföringssatsen och det är ideationellt sett en mental process. I exemplen (152)–(154) är det fråga om medelhög grad av sannolikhet (det är troligt). I exemplen (152) och (154) är det fråga om indirekt anföring eftersom anföring av tanke sker genom underordning. I exemplet (153) är det däremot fråga om direkt anföring eftersom anföring av tanke sker genom samordning. (jfr Holmberg & Karlsson 2006: 135–137.) Till skillnad från de övriga exemplen är exemplet (155) en objektiv modalitetsmetafor där *det* är subjekt i anföringssatsen. På detta sätt blir bedömningen presenterad som ett faktum. I exemplet (155) används det modala verbet *kan* i anföringssatsen och det handlar således om låg grad av sannolikhet.

I tabell 9 nedan presenteras slutligen hur många modalitetsuttryck som förekommer per 100 ord i uppsatserna i årskurserna 3, 6 och 9.

Tabell 9. Antalet modalitetstypen sannolikhet/100 ord i årskurserna 3, 6 och 9

åk 3	åk 6	åk 9
0,7	1,4	1,2

Tabell 9 visar att eleverna i årskurs 6 använder mest modalitetsuttryck för sannolikhet. I deras uppsatser förekommer det 1,4 modalitetsuttryck per 100 ord vilket är dubbelt så många som i årskurs 3 där det förekommer minst modalitetsuttryck. I årskurs 9 förekommer det 1,2 modalitetsuttryck per 100 ord.

5 SAMMANFATTNING AV CENTRALA RESULTAT OCH SLUTDISKUSSION

I detta kapitel sammanfattar jag först de centrala resultaten i denna undersökning. Därefter följer slutdiskussion.

5.1 Sammanfattning av centrala resultat

I tabell 10 presenteras den totala förekomsten av modala uttryck i uppsatserna i årskurserna 3, 6 och 9.

Tabell 10. Antalet modalitetsuttryck samt antalet modalitetsuttryck/100 ord i årskurserna 3, 6 och 9

	åk 3	åk 6	åk 9
modalitetsuttryck	121	290	230
modalitetsuttryck/100 ord	3,6	4,1	3,3

Tabell 10 ovan sammanfattar antalet förekommande modala uttryck i de tre årskurserna. Antalet modala uttryck för de fyra olika modalitetstyperna är sammanräknat. Det framgår i tabell 10 att i årskurs 6 förekommer det mest modalitetsuttryck med 290 förekomster, därefter följer årskurs 9 med 230 förekomster och i årskurs 3 förekommer det minst modalitetsuttryck med 121 förekomster. När förekomsten av modalitetsuttryck relateras till ordantalet är det dock i årskurs 9 där det förekommer minst modalitetsuttryck med 3,3 modalitetsuttryck per 100 ord, därefter följer årskurs 3 med 3,6 modalitetsuttryck per 100 ord och i årskurs 6 förekommer det mest modalitetsuttryck med 4,1 förekomster per 100 ord.

Enligt Petterson (1989: 175) hör bland annat modala adverb till sådana drag som ökar i frekvens under hela grundskolan. De förekommer mest mitt i tonåren men efter det börjar förekomsten sjunka. Den stora förekomsten av modalitet förklaras med

tonåringarnas tendens för tvekan och försiktighet. Enligt mina resultat är det dock eleverna i årskurs 6 som använder mest modalitetsuttryck. Om man däremot koncentrerar sig endast på de interpersonella satsadverbialen, är det faktiskt så att interpersonella satsadverbial förekommer mest i uppsatserna skrivna av eleverna i årskurs 9. I Tabell 6 (avsnitt 4.3) och i Tabell 8 (avsnitt 4.4) presenteras alla i uppsatserna förekommande interpersonella satsadverbial som uttrycker vanlighet respektive sannolikhet. Det förekommer inga interpersonella satsadverbial när det gäller förpliktelse och villighet. Siffrorna i tabellerna är inte relaterade till ordantalet men när man gör det, är det så att i årskurs 9 är 1 procent av orden interpersonella satsadverbial. I årskurserna 6 och 3 är motsvarande siffror 0,8 respektive 0,3. I denna undersökning har dock noterats endast sådana interpersonella satsadverbial som hör till någon av de fyra modalitetstyperna och annan slags modal bedömning har utelämnats.

I tabell 11 nedan presenteras samma siffror som redan har blivit presenterade i kapitel 4 i skilda tabeller i samband med det avsnitt där respektive modalitetstyp behandlades. I tabell 11 har jag samlat hur många modala uttryck som förekommer per 100 ord i de olika årskurserna när det gäller de olika modalitetstyperna.

Tabell 11. Antalet modalitetsuttryck/100 ord i årskurserna 3, 6 och 9

Modalitetstyp	åk 3	åk 6	åk 9
Förpliktelse	2,4	1,7	1,1
Villighet	0,3	0,09	0,06
Vanlighet	0,2	1,0	1,0
Sannolikhet	0,7	1,4	1,2

I tabell 11 presenteras hur många modala uttryck som förekommer i genomsnitt per 100 ord i årskurserna 3, 6 och 9. Modalitetstyperna *förpliktelse* och *villighet* har att göra med utbytet av varor och tjänster medan modalitetstyperna *vanlighet* och *sannolikhet* har att göra med utbytet av information. Det framgår i tabell 11 att de modalitetstyper som rör utbytet av varor och tjänster är vanligare hos eleverna i årskurs 3 medan de modalitetstyper som rör utbytet av information är vanligare hos eleverna i årskurserna 6

och 9. När det gäller frekvensen av de olika modalitetstyperna är årskurserna 6 och 9 närmare varandra än årskurs 3. I årskurserna 3 och 6 är förpliktelse det vanligaste sättet att uttrycka modalitet medan det är sannolikhet i årskurs 9.

När det gäller modalitetstyperna *förpliktelse* och *villighet* förekommer det endast modala verb i alla årskurser. *Vanlighet* och *sannolikhet* däremot uttrycks utöver med modala verb även med interpersonella satsadverbial. I årskurserna 6 och 9 förekommer mångsidigare olika interpersonella satsadverbial än i årskurs 3 men även om de förekommer i de äldre elevernas uppsatser är de inte speciellt frekventa i deras uppsatser heller.

När det gäller modalitetstypen förpliktelse är det modala verbet *kan* mycket frekvent i alla årskurser. Den stora mängden av verbet *kan* beror på att *kan* med betydelsen ”det är möjligt” har kategoriserats som låg grad av förpliktelse. I sådana här fall beskrivs hur vintern gör det möjligt att utöva sådana aktiviteter som inte är möjliga under andra årstider. Med hjälp av modalitetstypen förpliktelse uttrycks typiskt vad *människan* kan/får/ska/måste/behöver göra på vintern, speciellt när det gäller klädseln. Modalitetstypen förpliktelse förekommer mest i årskurs 3. Det kan kanske förklaras av att de yngre eleverna känner bäst till vad just människor kan eller ska göra på vintern. De yngre eleverna kan även tänkas vara vana vid att bli själva uppmanade av till exempel föräldrarna att agera på ett visst sätt på vintern. Därför kunde det vara ett naturligt sätt för dem att också skriva så.

Modalitetstypen villighet är mycket föga representerad i materialet. Den används för att realisera erbjudande med verbet *kan*. Med verbet *vill* kan också realiserats ett erbjudande eller det kan beskriva någons villighet.

Modalitetstyperna vanlighet och sannolikhet är mycket nära varandra när det gäller verbet *kan*. De satser som beskriver typiskt väder eller typiska årligen upprepande väderfenomen har kategoriserats som representanter för modalitetstypen vanlighet. Det är just vädret som typiskt beskrivs med hjälp av modalitetstypen vanlighet. När det gäller modalitetstypen vanlighet förekommer modala verb och interpersonella

satsadverbial ofta tillsammans. Modalitetstypen sannolikhet används typiskt för att beskriva vad som kan hända människan på vintern men även till exempel djur behandlas. Modalitetstyperna vanlighet och sannolikhet som har att göra med utbytet av information är vanligare i årskurserna 6 och 9 än i årskurs 3.

I materialet förekommer modalitetsmetaforer endast för modalitetstyperna *förpliktelse* och *sannolikhet*. Modalitetsmetaforer utgör endast två procent av alla förekommande modalitetsuttryck i hela materialet. I tabell 12 presenteras ytterligare förekomsten av modalitetsmetaforer i de olika årskurserna.

Tabell 12. Antalet och andelen modalitetsmetaforer/100 modalitetsuttryck i årskurserna 3, 6 och 9

	åk 3	åk 6	åk 9
modalitetsmetafor	-	4	9
modalitetsmetafor/100 ord	-	1,4	3,9

I tabell 12 presenteras hur många modalitetsmetaforer som förekommer i årskurserna 3, 6 och 9 samt deras andel av alla modalitetsuttryck. Det framgår i tabell 12 att i årskurs 3 förekommer det inte alls några modalitetsmetaforer. I årskurs 6 förekommer det däremot fyra modalitetsmetaforer som utgör 1,4 procent av de modalitetsuttryck som förekommer i årskurs 6. I årskurs 9 är modalitetsmetaforerna mest frekventa: i årskurs 9 förekommer det nio modalitetsmetaforer som utgör 3,9 procent av de förekommande modalitetsuttrycken i årskurs 9.

5.2 Slutdiskussion

Syftet med denna avhandling har varit att studera modalitet i språkbadselevers uppsatser i årskurserna 3, 6 och 9. Mitt undersökningsmaterial består av en del av det material som ingår i materialkorporus för forskningsprojektet *Begreppsvärldar i svenskt*

språkbud. Jag har undersökt sammanlagt 90 uppsatser från städerna Esbo, Vasa och Åbo så att från varje stad har jag valt med de tio längsta uppsatserna för respektive årskurs. Uppsatserna skrivna av elever i årskurs 3 innehåller i genomsnitt 112 ord, uppsatserna skrivna av elever i årskurs 6 i genomsnitt 234 ord och uppsatserna skrivna av elever i årskurs 9 innehåller i genomsnitt 229 ord. I de skriftliga uppsatserna har språkbudseleverna fått som instruktion att skriva och berätta för en språkbudselev i Australien vad som händer när det blir vinter i Finland.

Som metod har jag utnyttjat den systemisk-funktionella grammatikens kategorisering av modalitet i fyra olika betydelseskalar: *sannolikhet*, *vanlighet*, *förpliktelse* och *villighet*. Mitt syfte har varit att jämföra årskurserna 3, 6 och 9 sinsemellan och min hypotes var att det finns mera modalitet i de äldre elevernas uppsatser. Resultaten visar dock att det förekommer mest modalitetsuttryck i årskurs 6, därefter följer årskurs 3 och minst modalitetsuttryck förekommer i årskurs 9. I årskurs 6 förekommer det 4,1 modalitetsuttryck per 100 ord. I årskurserna 3 och 9 är motsvarande siffror 3,6 respektive 3,3. Att eleverna i årskurs 6 har mest modalitet i sina uppsatser kan bero på att de skriver också de längsta uppsatserna. De har å ena sidan bättre kunskaper när det gäller både språket och ämneskunskaper än eleverna i årskurs 3, å andra sidan är de kanske inte lika kritiska mot det som de skriver som eleverna i årskurs 9. Detta kunde leda till att eleverna i årskurs 6 skriver även om sådant som de inte är helt säkra på och som för sin del kan leda till att det förekommer mera modalitet i deras uppsatser. Eleverna i de olika årskurserna skriver även om samma tema och temat kan anses vara ”för lätt” för de kognitivt mognare eleverna i årskurs 9 vilket leder till att de presenterar det som de skriver som fakta.

Mitt syfte var också att undersöka om det finns några skillnader i användning av olika modalitetsuttryck i de olika årskurserna. Resultaten visar att *förpliktelse* och *villighet* som rör utbytet av varor och tjänster är vanligare hos eleverna i årskurs 3 medan *vanlighet* och *sannolikhet* som rör utbytet av information är mera frekventa i årskurserna 6 och 9. Modalitetstypen förpliktelse används typiskt för att uttrycka vad *människan* kan/får/ska/måste/behöver göra på vintern och den förekommer mest i årskurs 3. Det kan kanske förklaras av att de yngre eleverna känner bäst till vad just

människor kan eller ska göra på vintern. De yngre eleverna kan även tänkas vara vana vid att bli själva uppmanade av till exempel föräldrarna att agera på ett visst sätt på vintern. Därför kunde det vara ett naturligt sätt för dem att också skriva så. De äldre eleverna kan däremot tänkas ha bättre ämneskunskaper till exempel i biologi och geografi och de förmedlar denna information, dels med modalitetstyperna *vanlighet* och *sannolikhet* som är mera frekventa i deras uppsatser än i årskurs 3. I alla årskurser används typiskt samma modalitetstyper vid beskrivning av ett visst fenomen. Med förpliktelse beskrivs typiskt människor, med vanlighet vädret och med sannolikhet människor och djur. Villighet är mycket föga representerad i materialet.

Min hypotes var ytterligare att i de äldre elevernas uppsatser förekommer det mångsidigare olika modalitetsuttryck och att modalitetsmetaforer inte förekommer mycket i materialet och att eventuella modalitetsmetaforer finns i de äldre elevernas uppsatser. Resultaten visar att i de äldre elevernas uppsatser förekommer det mångsidigare urval av olika interpersonella satsadverbial. Dessa interpersonella satsadverbial som inte alls förekommer i årskurs 3 är dock inte speciellt frekventa i årskurserna 6 och 9 heller. Modalitetsmetaforer förekommer i årskurserna 6 och 9. Det är modalitetstyperna förpliktelse och sannolikhet som uttrycks med modalitetsmetaforer. Modalitetsmetaforerna är inte heller frekventa i materialet. De utgör två procent av alla förekommande modalitetsuttryck i hela materialet. I årskurs 9 utgör modalitetsmetaforer 3,9 procent av de förekommande modalitetsuttrycken. I årskurs 6 är motsvarande siffra 1,4.

Denna undersökning kunde utvidgas med att ha större material för att få bättre uppfattning om förekomsten av modalitet i elevuppsatserna. Det kunde även vara intressant att ta med i analysen även de satser som inte modifieras med modalitetsuttryck och jämföra vilka saker som presenteras som absoluta fakta och vilka saker som modifieras. Språkbads eleverna kunde även jämföras med jämnåriga svenskspråkiga elever. Jag har använt den systemisk-funktionella grammatiken som redskap i analysen av modalitet. Den interpersonella analysen kunde utvidgas och studera även språkhandlingar och se hur olika språkhandlingar realiseras, kongruent eller inkongruent, och hur modalitet modifierar språkhandlingar. Är det modalitet som

gör till exempel att en påståendesats i stället för ett påstående faktiskt realiserar en uppmaning i en viss kontext? För att utvidga undersökningen kunde i analysen tas med även sådana interpersonella satsadverbial som anger modal bedömning.

LITTERATUR

- Backman, Jarl (2016). *Rapporter och uppsatser*. 3:e upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202. [Citerat 22.11.2016]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf
- Björklund, Siv (1996). Kielen oppiminen vaatii aikaa kielikylvyssäkin. Muotoseikatkin on muistettava, ettei toisesta kielestä tule vain välikieltä. I: Siv Björklund (red.). *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Sanomalehtiyliopisto. 37–43.
- Björklund, Siv, Britt Kaskela-Nortamo, Maria Kvist, Harriet Lindfors & Mira Tallgård (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper*. Kompendium 4. Levón-instituutti. Vaasa: Vaasan yliopisto. [Citerat 9.1.2017]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/sv/sites/immersion/publications/reports/kompendium_4/
- Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (2007). Språkbad 20 år: i går, i dag och i morgon. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto. Levón-instituutti. Julkaisu No 126. Vaasa. 9–18.
- Buss, Martina & Christer Laurén (1998). Samhället som språklärare i språkbad: För att förstå behöver man inte kunna varje ord. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto. Levón-instituutti. Julkaisu No 126. Vaasa. 26–33.
- Buss, Martina & Karita Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99* [online]. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46 [Citerat 17.1.2017]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-811-1.pdf
- Buss, Martina (2002). *Verb i språkbadselevs lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia Nr.105. Språkvetenskap 22. Vasa: Acta Wasaensia. [Citerat 7.1.2017]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-974-6.pdf
- Buss, Martina & Benita Nordgren (2007). *Att hålla kniven vass* [nätdokument]. Vasa universitet. [Citerat 6.1.2017]. Tillgänglig: <http://lipas.uvasa.fi/materiaalit/sprakbadsmaterial/knivenvass/>
- Elomaa, Marjatta (2007). Suomen ensimmäiset kielikylpyläiset äidinkielen tarinoiden kirjoittajina. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Levón-instituutti. Julkaisu No 126. [Citerat 8.1.2017]. 86–94. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf

- Halliday, M.A.K. & Christian M.I.M Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. London: Arnold.
- Harju-Luukkainen, Heidi (2007). *Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä. 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa*. Åbo: Åbo Akademis förlag. [Citerat 8.1.2017]. Tillgänglig: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/29029/HarjuHeidi.pdf?sequence=3>
- Hellspong, Lennart & Per Ledin (1997). *Vägar genom texten*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Holmberg, Per (2011). Texters interpersonella grammatik. I: Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.). *Funktionell textanalys*. Nordstedts. 97–113.
- Holmberg, Per, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (2011). Funktionell grammatik och textanalys. Grammatiken i verkliga livet. I: Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.). *Funktionell textanalys*. Nordstedts. 7–18.
- Karlsson, Anna-Malin (2011). Texters ideationella grammatik. I: Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.). *Funktionell textanalys*. Nordstedts. 21–38.
- Kaskela-Nortamo, Britt (2007). En språkbadslärares vardag. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Levón-instituutti. Julkaisu No 126. 70–76.
- Lassus, Jannika (2010). *Betydelser i barnfamiljsbroschyrer. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Helsingfors universitet: Universitetstryckeriet. [Citerat 19.1.2017]. Tillgänglig: <http://www.isfla.org/Systemics/Print/Theses/Lassus.pdf>
- Laurén, Christer (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.
- Laurén, Christer (2006). *Tidig inlärnning av flera språk. Teori och praktik*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.
- Lyster, Roy & Leila Ranta (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. I: *Studies in Second Language Acquisition*. United States of America: Cambridge University Press. 37–66.

- Lyster, Roy (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lyster, Roy, Kazuya Saito & Masatoshi Sato (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. I: *Language Teaching*. Volume 46. Cambridge University Press. 1–40.
- Magnusson, Ulrika (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. Göteborg: Göteborgs universitet. [Citerat 19.1.2017]. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26644/2/gupea_2077_26644_2.pdf
- Magnusson, Ulrika (2013). Skrivande på ett andraspråk. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 633–660.
- Nevasaari, Elina (2015). *Bakom orden. Språkbadslevers kontextuella begreppsstrukturering*. Vasa: Acta Wasaensia 319. Språkvetenskap 47. [Citerat 8.1.2017]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-587-9.pdf
- Petterson, Åke (1989). Utvecklingslinjer och utvecklingskrafter i elevernas uppsatser. I: Carin Sandqvist & Ulf Telemann (red.). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur. 159–184.
- Rosvall, Camilla (2013). *Det skriftliga språkbadspråket i årskurs 9 ur ett systemisk-funktionellt och genrepedagogiskt perspektiv*. Opublicerad avhandling pro gradu i magisterprogrammet i svenska och språkbud. Vasa universitet. [Citerat 19.1.2017]. Tillgänglig: <http://www.tritonia.fi/sv/e-lardomsprov/sammandrag/5425/Det+skriftliga+spr%C3%A5kbadspr%C3%A5ket+i+%C3%A5rskurs+9+ur+ett+systemisk-funktionellt+och+genrepedagogiskt+perspektiv>
- SAG (1999) = *Svenska Akademiens grammatik. Satser och meningar*. Utgiven av Ulf Telemann, Staffan Hellberg, Erik Andersson under medverkan av Lisa Christensen et al. Bd 2. Stockholm: Norstedts ordbok.
- Sigurd, Bengt & Gisela Håkansson (2007). *Språk, språkinlärning och språkforskning*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Södergård, Margareta (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Vasa: Acta Wasaensia 98. Språkvetenskap 20. [Citerat 10.1.2017]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-955-X.pdf

- Vasa universitet (2012). *Begreppsvärldar i svenskt språkbad*. [Citerat 15.4.2016].
Tillgänglig: <http://www.uva.fi/sv/sites/bevis/>
- Viberg, Åke (1987). *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Vikfors, Emilia (2011). *Modalitet i uppsatser skrivna av elever i årskurs 3, 6 och 9*. Opublicerad avhandling pro gradu i modersmålet svenska. Vasa universitet. [Citerat 18.1.2017]. Tillgänglig: <https://www.tritonia.fi/fi/e-opinnaytteet/tiivistelma/4494/Modalitet+i+uppsatser+skrivna+av+elever+i+%C3%A5rskurs+3,+6+och+9>

Bilaga. Elevuppgift

Jag är flicka pojke

Klass _____

Berätta för en språkbadslev i Australien vad som händer när det blir vinter i Finland.
På pappret finns några ledtrådar som ger dig idéer vad du kan skriva om. Du får välja så många av dem som du vill. Sätt "Nu blir det vinter i Finland" som rubrik.

