

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Camilla Rosvall

Det skriftliga språkbadsspråket i årskurs 9
ur ett systemisk-funktionellt och genrepedagogiskt perspektiv

Magisterprogrammet i svenska och språkbad

Vasa 2013

INNEHÅLL

1 INLEDNING	7
1.1 Syfte	13
1.2 Material	17
1.3 Metod	18
2 SPRÅKBADSUNDERVISNING SOM METOD VID ANDRASPRÅKSFÖRVÄRV	22
2.1 Det finländska språkbadet som undervisningsmetod	23
2.2 Språkbadsundervisning i ett didaktiskt perspektiv	25
2.3 Andraspråksinläraren och språkbadsundervisning	27
3 GRAMMATIK MED BETYDELSE	29
3.1 Introduktion till Hallidays systemisk-funktionella grammatik	29
3.2 En funktionell språkmodell	32
3.3 Den experientella metafunktionen	35
3.4 Satsens tre enheter	36
3.5 Typer av processer	39
3.6 Grammatiska metaforer	43
4 GENREPEDAGOGIK	46
4.1 Introduktion till genrepedagogik	47
4.2 Genrepedagogikens struktur	49
4.3 Den genrepedagogiska undervisningsmodellen	51
5 RESULTATREDOVISNING	57
5.1 Processer i språkbadselevernas satser	58
5.2 Förstadeltagare och andradeltagare i språkbadselevernas satser	68
5.3 Sambandet mellan stimulusordet <i>människan</i> och olika processbetydelser	77

5.4 Grammatiska metaforer i elevtexterna	81
5.5 Språkbadet och genrepedagogiken	84
6 SLUTSATSER OCH DISKUSSION	88
6.1 Processbetydelser i analysmaterialet	91
6.2 Centrala deltagare i språkbadselevernas satser	92
6.3 Grammatiska metaforer som en indikator på språkutveckling	94
6.4 Genrepedagogiska tillämpningar i språkbadsundervisningen	97
6.5 Avslutande diskussion	101
LITTERATUR	105
BILAGA	
Anvisningar och stimulusord till eleverna i språkbadsklasserna	113
FIGURER	
Figur 1. Huvudsyftet och delsyften i denna avhandling	14
Figur 2. Språket enligt SFG (fritt efter Johansson & Sandell Ring 2010: 26 och Holmberg, Karlsson & Nord 2011:10)	32
Figur 3. En funktionell språkmodell (fritt efter Hedeboe & Polias 2008)	34
Figur 4. Den experientella metafunktionens språkliga enheter med processen som kärna (fritt efter Hedeboe och Polias 2008 samt Johansson och Sandell Ring 2010)	36
Figur 5. En schematisk kategorisering av analyserade processtyper i undersökningsmaterialet	39
Figur 6. Kongruenta och inkongruenta realiseringar (fritt efter Magnusson 2011: 38)	44
Figur 7. Genrepedagogikens struktur (egen bild fritt konstruerat efter Johansson och Sandell Ring 2010: 28)	49
Figur 8. Cykel för undervisning och lärande (fritt efter Hedeboe & Polias 2008: 15)	52
Figur 9. Fördelningen mellan olika processer i språkbadselevernas (SB) satser	58
Figur 10. Fördelningen mellan olika processer i jämförelsegruppens (SJ) satser	59
Figur 11. Fördelningen mellan relationella processer i språkbadselevernas (SB) satser	64

Figur 12. Fördelningen mellan relationella processer i jämförelsegruppens (SJ) satser	64
Figur 13. Fördelningen mellan mentala processer i språkbadslevernans (SB) satser	67
Figur 14. Stimulusordet <i>människan</i> och dess centrala processbetydelser i SB-satser	80
Figur 15. En kontrastering av centrala drag i språkbadet och i genrepdagogen	85

TABLÅER

Tablå 1. Olika processtyper med egna exempel (fritt efter Holmberg & Karlsson 2006: 78–79 och Johansson & Sandell Ring 2010: 236–237)	42
Tablå 2. Exempel på <i>materiella</i> processer i språkbadslevernans (SB) satser	60
Tablå 3. Exempel på <i>materiella</i> processer i jämförelsegruppens (SJ) satser	61
Tablå 4. Exempel på <i>relationella</i> processer i språkbadslevernans (SB) satser	62
Tablå 5. Exempel på <i>relationella</i> processer i jämförelsegruppens (SJ) satser	63
Tablå 6. Exempel på <i>mentala</i> processer i språkbadslevernans (SB) satser	65
Tablå 7. Exempel på <i>mentala</i> processer i jämförelsegruppens (SJ) satser	66
Tablå 8. Exempel på <i>existentiella</i> processer och en <i>verbal</i> process i språkbadslevernans (SB) satser	68
Tablå 9. Exempel på <i>materiella processer</i> och deras deltagare (SB)	69
Tablå 10. Exempel på <i>mentala processer</i> och deras deltagare (SB)	71
Tablå 11. Exempel på <i>relationella processer</i> och deras deltagare (SB)	74
Tablå 12. Exempel på <i>verbala</i> och <i>existentiella</i> processer samt deras deltagare (SB)	76
Tablå 13. Typer av grammatisk metafor (GM) i elevtexterna (SB) och (SJ)	82

VASA UNIVERSITET**Filosofiska fakulteten****Författare:**

Camilla Rosvall

Avhandling pro gradu:

Det skriftliga språkbadspråket i årskurs 9 ur ett systemisk-funktionellt och genrepedagogiskt perspektiv

Examen:

Filosofie magister

Ämne:

Magisterprogrammet i svenska och språkbad

Årtal:

2013

Handledare:

Siv Björklund

SAMMANFATTNING:

Avsikten med denna avhandling pro gradu är att studera hur språkbads elever använder sitt andraspråk för att skapa erfarenheter av verkligheten, och hur detta uttrycks språkligt i språkbads elevernas skriftliga produktion i årskurs nio. Jag har fokuserat på andraspråket i ett utvecklingsperspektiv, och i min studie fungerar den systemisk-funktionella grammatiken (SFG) som ett analytiskt verktyg. Analysmaterialet består av ett skriftligt material på 109 elevtexter skrivna av språkbads elever på tre orter i Finland samt ett jämförelsematerial på 35 elevtexter skrivna av jämnåriga svenskspråkiga informanter i Vasa. Materialet hör till projektet *BeVis (Begreppsvärldar i svenskt språkbad)* vid enheten för nordiska språk vid Vasa universitet.

Detta examensarbete har ett övergripande syfte och två delsyften. Det huvudsakliga temat är att analysera hur språkbads eleverns skriftliga andraspråk ser ut ur ett SFG-perspektiv. Det första delsyftet är att studera grammatiska metaforer i elevtexterna. Det andra delsyftet är att kartlägga elevernas möjligheter att tillgodogöra sig språkbadsundervisning utifrån ett genrepedagogiskt perspektiv. Samtliga tre syften utgör sammanlänkade delar för att uppnå och resultera i ett helhetsperspektiv inom ramen för detta examensarbete.

Beträffande processer visar min studie att de materiella processbetydelserna är den klart vanligaste kategorin i materialet. Den näst största gruppen av processtyper visade sig vara de relationella processerna och den tredje största kategorin utgjordes av de mentala processbetydelserna. Verbala processtyper samt de existentiella processbetydelserna var mycket få till antalet. Andraspråsutvecklingen i språkbads elevernas elevtexter studerades främst genom förekomsten av grammatiska metaforer, som är ett tecken på skolrelaterat språkbruk. Min studie visar att grammatiska metaforer användes i språkbads elevtexter även om de inte är så frekventa. Tankesätt och undervisningsmetoder i genrepedagogiken studerade jag genom kontrastering av centrala principer inom språkbadet och genrepedagogiken. Den bakomliggande teorin i genrepedagogiken visar sig ha intressanta tankesätt för att öka språkbads elevernas förståelse för medvetna språkval i L2-användning.

NYCKELORD: språkbad, SFG, processbetydelser, deltagare, GM, genrepedagogik

1 INLEDNING

Alla elever kan inte och behöver inte heller lära sig ett andraspråk på samma sätt, men det finns specifika faktorer som tillsammans kan bidra till positiva språkinlärningserfarenheter. Undervisningsmetoder, inlärningsmiljö, ålder samt undervisning som aktiverar alla sinnen är exempel på några centrala faktorer för ändamålsenlig andraspråksinläring. Dessa betydelsefulla faktorer ingår i den till finländska förhållanden anpassade språkbadsundervisningen som bedrivits i vårt land under flera decennier. (se t.ex. Laurén 1995, 1999b, 2006, Björklund 1996: 14, 18, 47–50, Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007, Niemelä 2008: 11–13) Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 9) sker andraspråksinläringen generellt under andra förutsättningar jämfört med utvecklingen av ett modersmål. Författarna lyfter fram faktorer såsom motivation, kognitiv mognad och tidigare språkkunskaper som viktiga kriterier för en betydelsefull andraspråksinläring.

Vid sidan om den reguljära språkundervisningen, alltså den traditionella lärarstyrda klassrumsundervisningen, bedrivs alternativa former av språkinläring såsom exempelvis språkbad (se t.ex. Laurén 1999b) och CLIL (Content and Language Integrated Learning, se t.ex. Coyle, Hood & Marsh 2010). Dessa former fokuserar på kommunikativa färdigheter, integrering av språk och ämne samt strävar till att efterlikna ett naturligt sätt för inläraren att tillägna sig ett andraspråk. I kommunikativ undervisning fokuseras språkets roll i alla ämnen, eftersom detta har visat sig vara gynnsamt för flerspråkiga elevers lärande (Hägerfelth, Dabeski & Söderström Lareu 2011: 8). Språkbadsundervisningen i Finland har dessutom på ett ändamålsenligt sätt svarat på behovet av elevernas språkundervisning i det mångkulturella samhället. Språkbad som undervisningsmetod har exempelvis enligt Saari (2006: 163) möjliggjort en positiv förändring i skolans verksamhetskultur och förverkligande av elevcentrerad undervisning. Tack vare liknande positiva erfarenheter borde man starkt värna om språkbadets principer, men språkbadet bör även vara mottagligt för och tillåta möjliga perspektivbyten, för att kunna upprätthålla sin viktiga position och

vidareutveckla sig i rätt riktning. Nya perspektiv på språkbudet kan fås som ett resultat av fruktbart samarbete mellan bl.a. engagerade språkbadsforskare, välutbildade språkbadslärare samt fördomsfria beslutsfattare. Språkbud handlar dock inte enbart om att tillägna och lära sig ett andraspråk (L2) utan det primära är att eleven faktiskt lär sig ämnesinnehållet enligt skolans olika läroplaner (bl.a. Buss & Mård 1999: 84, Buss 2004: 20). Därför vore det även viktigt att uppmärksamma det akademiska skolspråket, t.ex. språket i läroböcker och andra läromedel, för att hjälpa språkbadseleverna med utmaningar i både läsning och skrivning. Zwiars (2008: 198) hävdar att förmågan till kritisk läsning har en positiv inverkan på själva skrivandet, eftersom det akademiska språket uttrycks explicit i textens värld och detta ger således inläraren användbara modeller. Schleppegrell (2004: 48) menar dessutom att skolspråket har sina speciella särdrag som inte kommer till synes i vardaglig interaktion, och därför borde skolspråket i olika ämnen allt mer uppmärksammas. Vidareutveckling av både läs- och skrivfärdigheter är betydelsefullt för språkbadseleverna, och i denna förkovring utgör det egna modersmålet en mycket viktig aspekt. Modersmålet har visat sig vara av en stor betydelse för all inläring (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 88, Holmegaard & Wikström 2004: 542). Forskare såsom exempelvis Thomas och Collier (1997: 48–52) har lyft fram betydande aspekter beträffande modersmålet och dess roll för inläringen i och på andraspråket. Det tar lång tid innan ett andraspråk kan sägas vara likvärdigt med elevens modersmål beträffande de kognitiva funktionerna, och dessutom fungera väl i många olika kontexter. (Löthagen, Lundenmark & Modigh 2010: 154–157) Ett välutvecklat modersmål anses stöda lärandeprocessen i andra språk, och forskning antyder att elever som utvecklar flera språk visar mer kreativitet beträffande sitt språk och tänkande. Att utveckla flera språk ses som en viktig resurs, vilket bidrar med ett bredare perspektiv och en djupare språkmedvetenhet. (Hägerfelth, Dabeski & Söderström Lareu 2011: 111)

Enligt Lindberg (2007: 14) spelar språket i skolan en central roll, precis som i den tidiga barndomen, i den socialiseringsprocess som leder till medlemskap i olika gemenskaper och nya roller som skolan ska erbjuda sina elever. För att exemplifiera en gemenskap eller en

roll kan nämnas t.ex. en individ i den finlandssvenska kulturen inom ett specifikt ämnesområde (t.ex. en svensktalande biolog). Detta resonemang skulle i praktiken innebära att till en ämneslärares och en språkbadslärares uppgifter hör att introducera samt systematiskt träna sina språkbadselever på att tänka, tala och skriva som i detta exempel en finlandssvensk i dennes specifika kulturgemenskap inom det aktuella ämnesområdet (dvs. ämnet biologi). Gibbons hävdar att olika skolämnen kräver specifika litterata förmågor, samt att t.ex. en lärare inom naturvetenskap använder språket på ett annat sätt än en lärare inom ämnet matematik (för närmare beskrivning se Gibbons 2010: 30). Samarbetet lärare emellan blir således mycket viktigt, för att man ska uppnå goda resultat i skolans olika ämnesspråk.

En gedigen språkkompetens (dvs. språket som mental representation) och därmed även språkperformans (dvs. konkret användning av kompetensen) innefattar i dagens läge både muntliga och skriftliga kommunikationsfärdigheter samt en utveckling av litteracitet. Begreppet litteracitet syftar till att en språkanvändare kan förstå och använda skriftspråket i enlighet med samhällets krav och individens värde. Det handlar alltså om läsförståelse och skrivkunnighet samt en förmåga att använda tal, bilder och symboler vilka på olika sätt anknyts till text. (Hägerfelth, Dabeski & Söderström Lareu 2011: 64) Kommunikationsfärdigheter behövs för att kunna navigera i ett ständigt informationsflöde, eftersom dagens samhälle allt mer kräver skrivfärdigheter av olika slag samt förståelse och användning av skriftliga språkformer i alla dess kontexter. Att kunna (åter)berätta, klassificera, definiera, beskriva, kategorisera och exemplifiera är viktiga färdigheter i skolarbetet. Det behövs färdigheter i exempelvis textproduktion i form av rapporter, instruktioner, recensioner och notiser, men även kommunicerandet via datorer, skrivandet i diverse bloggar, sms samt språkandet i t.ex. facebook kräver sitt specifika språk. En infödd talare har tillägnat sig olika texttyper och genrer utan att desto mera explicit ha studerat dessa (Biber & Conrad 2009: 2). Detta ställer naturligtvis en andraspråksinlärare i en annan situation. En bred kommunikativ kompetens är grunden för lärande och för all samhällelig interaktion. En tankeställare är dessutom, att det för språkbadselever inte räcker med att

enbart utveckla det talade andraspråket inför framtida ändamål med tanke på t.ex. fortsatta studier och utmaningar senare i arbetslivet. Enligt Gibbons (2010: 34) möter allt fler elever högre krav på litteracitet när de efter avslutad skolgång kommer ut på arbetsmarknaden.

Forskare såsom Bachman och Palmer (1996: 67–76) har definierat språkbehärskning genom att dela in begreppet kommunikativ språkförmåga i organisatorisk-, pragmatisk och strategisk kompetens. Kortfattat betyder detta att, för att en språkanvändare ska kunna kommunicera på ett korrekt sätt i enlighet med sina egna behov samt samhällets krav behövs kunskaper om själva språksystemet och språkanvändningen. Dessa kunskaper innefattar sålunda allt från uttal, ordförråd, textbindning till att anpassa språket för olika sociala syften. (Bachman 1990: 28–29, Abrahamsson & Bergman 2005: 14–17) En vidareutveckling av andraspråksfärdigheter är angeläget för språkbadseleverna. Troligtvis har den systemisk-funktionella grammatiken (SFG) samt genrepedagogiken något att erbjuda språkbadet. Forskning påvisar att genrepedagogiken gagnar andraspråksinlärare (Axelsson 2009, Johansson & Sandell Ring 2010, Sellgren 2011: 92–93).

Personligen har jag som språklärare i finska som det andra inhemska språket reflekterat över problemet att hitta en undervisningsmetod som de facto stöder alla elever i sitt andraspråksförvärv. Christer Laurén (2006: 14–15) använder termen andraspråksförvärv som ett överordnat begrepp för både tillägnande (t.ex. genom språkbad) och inläring (t.ex. genom reguljär språkundervisning) av språk (se närmare kapitel 2). Andraspråksförvärv handlar alltså om både en medveten och en mer icke-medveten process. Viktigt i undervisningssammanhang vore att samtliga elever erbjuds individuell och relevant andraspråksundervisning oavsett undervisningsmetoden och oberoende av om eleven är enspråkig eller flerspråkig. Speciellt den traditionella grammatikundervisningen har länge haft ett orosmoln över sig, detta faktum kan varje språklärare konstatera och se som en verklig utmaning i sin undervisning. Enligt Derewianka och Jones (2010: 6–7) är den viktiga frågan *vad* grammatiken egentligen ska erbjuda eleverna, handlar det om form eller relationen mellan grammatisk form och dess funktion. Det börjar bli aktuellt att återigen

reflektera kring alternativa vägar för dagens skolelever, även för språkbads elever, att lära sig om språkets struktur, för att utveckla en gedigen språklig medvetenhet. Huruvida det handlar om genvägar eller omvägar det återstår att se.

Liksom i klasser generellt finns det likaså i språkbadsklasser elever med varierande behov. Det finns inlärare som behöver individuella utmaningar för att inte stagnera i sin språkutveckling, det finns elever med normala, åldersrelaterade behov men i allt större utsträckning finns det även dyslektiker med sina specifika inlärnings svårigheter (t.ex. läs- och skrivsvårigheter). Genrepedagogiken anses vara en metod som är till för alla inlärare oavsett t.ex. språk, ålder eller kulturbakgrund (Kuyumcu 2004: 592). Detta tankesätt motiverar till att redogöra för genrepedagogiken, och som i denna studie, knyta den till språkbadskontext för att undersöka vad genrepedagogiken kan ge beträffande nya tankesätt och undervisningsmetoder. Det är ett faktum att språkbads elever i början har svårigheter i att t.ex. producera skriftliga texter, vilket är ett resultat av mängden olika talspråkskontexter de exponerats för (t.ex. Vesterbacka 1992, Björklund 1996: 57, Elomaa 2007). Björklund (1996: 57) menar att avvikelser i det tidiga skriftspråket hos språkbads elever dels beror på att det talade andraspråket står som modell för skriftspråket och dels på att skrivinläringen sker på L2. Av dessa orsaker behöver språkbads eleverna få ändamålsenligt stöd i sin individuella skrivutveckling. Även om målet med den finländska språkbads metoden är funktionell flerspråkighet och tyngdpunkten traditionellt ligger på innehållet, inte på den språkliga formen, (se närmare t.ex. Björklund 1996: 16, Laurén 1999b: 22–23) behöver inte den skriftliga produktiva kompetensen hos språkbads eleverna få orsaker till att stagnera. Man kan dock fråga sig huruvida det är så att språkbads språket ändå riskerar att stagnera, eftersom språkbads programmet slutar efter årskurs nio. Forskning i andraspråks färdigheter visar att språkbads elevernas L2-kompetens är tudelad, eftersom språkbads eleverna uppnår utmärkta receptiva färdigheter i sitt andraspråk, medan den produktiva kompetensen förblir bristfällig (Cammarata & Tedick 2012: 253). Med ändamålsenligt stöttande ges språkbads eleverna en chans att vidareutveckla sina skriftliga färdigheter, för att de mer målmedvetet och bättre skulle kunna uppnå samhällets krav på diverse skrivfärdigheter.

Den norska skrivforskaren Olga Dysthe talar om skrivande för olika syften, dels för att utveckla tankar men även för att presentera tankar. Bådadera typerna är viktiga i skolarbetet menar forskaren, och de kan användas på olika sätt i diverse sammanhang. (Dysthe 2000: 92–95)

Språkbad som undervisningsmetod har visat sig vara mycket effektiv (se kapitel 2). Därför vore det viktigt att fortsättningsvis upprätthålla en stabil grund samt bidra med nya influenser även för språkbadets del. Av denna anledning har jag velat reda ut tankesätten och metoderna bakom dels den systemisk-funktionella grammatiken (SFG), dels genrepdagogiken, och placera in dem i en språkbadskontext. Det finns rikligt med internationell forskning inom genrepdagogiken och den systemisk-funktionella grammatiken. Lingvisten Michael Halliday (1994) började utveckla en språk teori under 1960-talet, systemisk funktionell lingvistik (SFL), som lyfter fram en teoretisk modell för att studera språkssystemet, språkbruket samt det praktiska och pedagogiska arbetet med språk (Halliday 1994, Halliday & Matthiessen 2004, Holmberg & Karlsson 2006: 9–11, Magnusson 2009: 68). Hallidays forskning kring den systemisk-funktionella grammatiken (SFG) utgör en av tre grundpelare för genrepdagogiken. Lingvisten Jim Martin och läraren, forskaren Joan Rothery utvecklade den genrepdagogiska modellen som i sin tur bygger på Hallidays språk teori (Hägerfelth 2011: 44–46).

Pauline Gibbons redogör för genrepdagogikens grundtankar genom att hävda att språket får sin utformning beroende på sammanhanget både när det gäller kultur- och situationskontext (2006: 30–33). Författaren (2010) fördjupar sina teorier i publikationen *Lyft språket, lyft tänkandet*. Bodil Hedeboe och John Polias (2008) presenterar i sitt verk *Genrebyrån* en genrebaserad modell för arbete med text och grammatik där språkets roll i undervisning samt lärande sätts i fokus. Britt Johansson och Anniqa Sandell Ring (2010) introducerar samt ger en djupare förståelse för genrepdagogiken och diskuterar praktiska tillämpningar för genrepdagogiken i själva klassrummet. (om genrepdagogiken se närmare kapitel 4) Ulrika Magnusson (2011) har forskat i en- och flerspråkiga elevers bruk

av grammatiska metaforer i senare skolor, och har bl.a. SFL (systemisk-funktionell lingvistik) som teoretisk ram. Även andraspråksforskaren Monica Axelsson (2009, 2012) har intresserat sig för det genrepedagogiska arbetssättet. Dessa ovan nämnda källor väckte mitt intresse för systemisk-funktionell grammatik samt genrepedagogiken och dess metoder. I skrivande stund har mig veterligen ingen ännu studerat eller forskat i uttryckligen genrepedagogik och språkbud. Detta medför givetvis intressanta utmaningar.

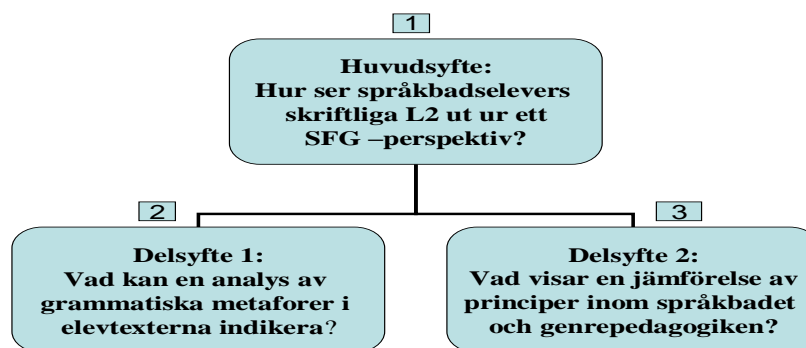
1.1 Syfte

Det huvudsakliga temat för detta examensarbete är att utifrån den systemisk-funktionella grammatiken (SFG) analysera processer samt deltagare (för definition av process och deltagare, se avsnitt 3.3) i språkbudselevens skriftliga produktion i årskurs nio. Elevtexterna är skrivna av jämnåriga språkbudselever på tre olika orter i Finland, i Vasa, Åbo och Esbo. Kan en analys av satser, med hjälp av SFG som analysverktyg påvisa betydelsefulla skriftliga andraspråksdrag i text som kan leda till en ännu större språkförståelse hos språkbudseleven som andraspråksinlärare?

Till studiens första delsyfte hör att studera språkbudselevernas språkbruk i elevtexterna. Jag uppmärksammar det akademiska skolspråket, som gör sig aktuellt i t.ex. läroböcker samt andra läromedel, eftersom detta språk kännetecknas av en relativt hög abstraktionsnivå. Skolspråket i de olika ämnena kräver dessutom en avsevärt högre språkförmåga samt ordförråd i jämförelse med vardagsspråket (Gibbons 2010: 31, Baker 2011: 170–171). Schleppegrell (2004: 49) menar att skolspråket kräver att eleven kan läsa, skriva och föra samtal på ett formellt, abstrakt och distanserat språk. Vardagsspråket och skolspråket utvecklas dessutom på olika sätt, eftersom de är avsedda att användas i olika sociala kontexter. Enligt Vygotsky handlar det om att utveckla två olika begreppsvärldar genom två olika läroprocesser (Hägerfelth, Dabeski & Söderström Lareu 2011: 37). Språkbruket studerar jag genom några valda aspekter (grammatiska metaforer) i elevtexterna där SFL:s registeranalys fungerar som stöd. Fokus ligger alltså på grammatiska metaforer (om

definition av grammatisk metafor, se avsnitt 3.6) men distinktionen mellan vardagsspråk och skolspråk fungerar som en bakomliggande aspekt. Ett meningsfullt slutligt mål i skolkontext är att komma från vardagsspråket till skolspråket med hjälp av en ändamålsenlig undervisningsmetod.

Studiens andra delsyfte är att undersöka språkbads elevernas möjligheter att tillgodogöra sig språkbadsundervisning utifrån ett genrep pedagogiskt perspektiv. Genrep pedagogiken, vars ena teoretiska grund är Hallidays systemisk-funktionella grammatik (SFG), utgör följaktligen ett intresseväckande studieobjekt i denna avhandling (Johansson & Sandell Ring 2010: 28). En central frågeställning är huruvida genrep pedagogiken kan erbjuda språkbadet nya, intressanta undervisningsmetoder eller nya beaktansvärda tillämpningar i finländsk undervisningskontext. En gemensam nämnare är de facto att till både genrep pedagogikens (se t.ex. Gibbons 2006, Magnusson 2009: 87) och språkbadets (t.ex. Laurén 1999b, 2006, Niemelä 2008: 9) huvudprinciper hör att språk och ämne lärs in parallellt på andraspråket. Nedanstående figur 1 åskådliggör huvudsyftet samt de två aktuella delsyften med denna avhandling pro gradu.



Figur 1. Huvudsyftet och delsyften i denna avhandling

Avsikten med denna avhandling pro gradu är alltså att studera språkbadselevs andraspråk, vilket görs genom att analysera elevtexter i en given styrd skrivuppgift. Detta studeras genom en analys av processer och deltagare i de excerperade satserna i språkbadselevnas texter med fokus på betydelser. Utgångspunkten är processer som anger *vad* som pågår i en sats. Till processer fogas deltagare som uttrycker *vem* eller *vad* som deltar i en process (se avsnitt 3.4). Förstadedeltagare är den deltagare som processen utgår ifrån, och andradeltagare är de som påverkas eller binds ihop med förstadedeltagare (Holmberg & Karlsson 2006: 75–76). Processer och deltagare i språkbadselevnas texter förväntas visa riktlinjer beträffande utvecklingen av språkbadselevnas skriftliga andraspråk.

Kontrasteringen av skolspråket och vardagsspråket inom det första delsyftet innebär i detta sammanhang att studera hur t.ex. utvecklingen av skriftspråket kommer till uttryck i språkbadselevnas texter. Inom läs- och skrivforskningen råder det en uppfattning om att en individ kan lära sig tala i naturliga sammanhang, medan att skriva däremot är något som inlärs primärt i undervisning (Wagner, Stömquist & Uppstad 2010: 22). Axelsson (2012) beskriver skolspråket bl.a. som skriftligt, planerat, abstrakt, situationsoberoende och att skolspråket har en nominal stil. Dessa kännetecken utgör förvisso bakgrundsfaktorer till mitt första delsyfte i denna studie även om grammatiska metaforer är det centrala studieobjektet. Exempelvis förekomsten av grammatiska metaforer i elevtexterna kan visa på intressanta aspekter beträffande utvecklingen av skriftspråket. Grammatiska metaforer (se avsnitt 3.6) kommer till uttryck när processbetydelser skrivs i form av t.ex. nominalgrupper (Holmberg, Karlsson & Nord 2011: 12). En grammatisk metafor är enligt Magnusson (2009: 72) ett tecken på hur grammatiken och ordförrådet vidgas i den senare språkutvecklingen, vilket är möjligt när inläraren kommer i kontakt med nya genrer och domäner.

Kontrastering av språkbadet och genrepdagogen utgör mitt andra delsyfte, och min intention är att reda ut huruvida språkbadet kan tillämpa något utifrån denna teori och samtidigt dra nytta av tankesätten bakom teorin. Jag reflekterar generellt kring

genrepedagogiken, dess struktur och den genrepedagogiska undervisningsmodellen, och jag jämför centrala principer inom både språkbadet och genrepedagogiken. Mitt primära intresse är tankesätt som de facto gagnar språkbadet, och andra centrala faktorer som förmår garantera språkbadsundervisningens kvalitet i framtidens språkbadsskolor.

Jag antar att språkbadseleverna har nått motsvarande språklig kompetens som elever i den reguljära undervisningen beträffande språkets innehållssida (se figur 2). Språkbadseleverna kan förmedla betydelser och tillämpa det abstrakta skolspråket i de satser som styrts av stimulusordet *människan*. Stimulusordet *människan* är den tematiska utgångspunkten för denna studie (se avsnitt 1.2). Enligt Cummins stöder ett välutvecklat förstaspråk utvecklingen av ett andraspråk (Gibbons 2010: 196, Baker 2011: 169). Berättar processerna och stimulusordet *människan* något om språkbadselevernas språkliga förmågor? Hur språkligt avancerad är en språkbadselev i sitt skriftliga andraspråk med fokus på processer och deltagare? Är det möjligt att identifiera grammatiska metaforer i elevtexterna, för att visa hurudan relationen är mellan språk och verklighet? Hypotesen baserar sig på Cummins teori om hur språkfärdigheter utvecklas, nämligen att det abstrakta skolspråket (CALP) kan tillägnas och utvecklas på ca 5–7 år (Baker 2011: 170, 180). Cummins teori om BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) och CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) visar på skillnaden mellan vardagsspråk (BICS) och skolspråk för problemlösning (CALP). CALP handlar således om en mer avancerad språkförmåga som är kontextoberoende. (Baker 2011: 170–173)

Färdigheterna som Cummins betecknar CALP innebär alltså att eleven t.ex. ska kunna använda sina läsfärdigheter för att tillägna sig kunskap, skumma igenom en text, producera skriftliga texter och kunna följa med i klassrumssamtal som vartefter blir mer abstrakta och specialiserade. Cummins har illustrerat förhållandet mellan BICS och CALP i isbergshypotesen dvs. interdependenshypotesen, där toppen av isberget enbart visar en del av en persons språkkompetens, medan den största och mest komplexa av språkkompetensen ligger under ytan, och denna kompetens kan vara mycket svårare att upptäcka. (Wagner,

Strömquist & Uppstad 2010: 59–60) Med hjälp av BICS och CALP beskrivs andraspråkskompetens i förhållande till språkanvändning av olika slag, dessa begrepp kan jämföras med vardags- och skolspråk i systemisk-funktionell lingvistik, SFL (Magnusson 2009: 69).

1.2 Material

Analysmaterialet som jag har fått till mitt förfogande består av ett skriftligt material på 109 elevtexter skrivna av språkbads elever (SB) i årskurs 9 i städerna Vasa, Åbo samt Esbo. Som jämförelse vid analyseringen av dessa elevtexter använder jag 35 stycken elevtexter skrivna av jämnåriga informanter i Vasa med svenska som modersmål (SJ). Dessa enspråkigt svenskspråkiga elever fungerar samtidigt som en autentisk kontrollgrupp. Mitt analysmaterial är bearbetat av forskningsbiträden, och är en del av den egentliga korpusen som samlats in under 2005 för ett större projekt *BeVis (Begreppsvärldar i svenskt språkbud)* vid enheten för nordiska språk vid Vasa universitet. Jämförelsematerialet (SJ) är insamlat några år senare, år 2009. Det handlar om ett autentiskt och tillförlitligt material som engagerar många forskare, och materialet är tillgängligt även för studenter. Inom projektet *BeVis* är det övergripande målet att studera på vilket sätt språkbads elevernas ämnesspecifika kunskapsstrukturer samt kunskapshantering utvecklats. Forskningsprojektet strävar efter att finna ett nytt sätt att beakta både språklig och kognitiv utveckling hos andraspråkstalare. (BeVis 2012)

Inom det tvärvetenskapliga projektet *BeVis* har forskare och doktorander valt olika perspektiv och intresseområden. Beträffande den skriftliga korpusen har man intresserat sig för exempelvis kognitiva strukturer i språkbads elevernas skriftliga uppsatser (Mård-Miettinen, Pilke, Puskala & Södergård 2006), kvantitativa analyser av språkbads elevens skriftliga uppsatser (Pälvimäki 2008) samt handlingar och händelser i språkbads elevens uppsatser i årskurs 6 (Pälvimäki 2009). Dessutom har det gjorts analyser av kännetecknet 'plats' i språkbads elevens uppsatser (Nevasaari 2010) och forskats i begreppsstrukturer i

språkbadslevers ämnesspecifika skriftliga produktion (Nissilä & Pilke 2011). (BeVis 2012) Min studie tar ett helt annat perspektiv på språkbadsleversnas skriftliga produktion, eftersom den teoretiska referensramen är SFG. Min studie bidrar med att se på språkbadsleversnas andraspråksutveckling ur ett systemisk-funktionellt och genrepedagogiskt perspektiv, för att skapa ytterligare en betydelsefull uppfattning om språkbadsleversnas andraspråkstillägnande.

Språkbadsleversnas skrivuppgift var att berätta för en språkbadslev i Australien vad som händer när det blir vinter i Finland. Informanterna instruerades på svenska och skrev självständigt utan hjälpmedel under en vanlig skollektion (45 min). Alla medverkande språkbadslever har deltagit i tidigt fullständigt språkbad (om språkbadsmetoden se avsnitt 2.1). Rubriceringen ”Nu blir det vinter i Finland” var angivet på uppgiftspappret. Utöver de givna anvisningarna samt rubriken hade språkbadsleversna till sitt förfogande följande sex stimulusord: *vädret, marken, vattendragen, växterna, djuren* samt *människan*. Dessa ledtrådar fick språkbadsleversna använda sig av för att inspireras inför skrivprocessen. Informanterna skulle dessutom på uppgiftspappret själva pricka för uppgifter såsom kön och klass. (se bilaga)

1.3 Metod

Utgångspunkten är att utifrån den systemisk-funktionella grammatiken (SFG) analysera huruvida det är möjligt att identifiera och klassificera olika processer i språkbadslevers skriftliga produktion i årskurs 9. Min intention är att i detta skede främst fokusera på två av den experientella metafunktionens enheter, nämligen processer och deltagare. Ett mycket centralt analysunderlag är således hur språkbadsleversna uttrycker textens innehåll i sitt skrivna språk. Textens innehåll uttrycks enligt Hedeboe och Polias (2008: 84–90) med processer, deltagare och omständigheter. Dessa element utgör enligt samma författare samtidigt satsens bärande element.

I denna studie kommer jag att delvis utgå från en transitivetsanalys som ingår i den experientella (härlett från engelskans *experiential* dvs. erfarenhetsmässig) metafunktionen inom den systemisk-funktionella grammatiken, SFG (Holmberg & Karlsson 2006: 81, 101). Transitivitet används som en övergripande beteckning på det erfarenhetsmässiga systemet som innehåller typer av processer, och hur dessa kopplas till olika deltagare samt omständigheter (Karlsson 2011: 21–22, Finlayson 2009: 30). För att en process ska uppstå krävs minst en deltagare, ibland till och med två eller fler. Transitivetsanalys innebär enligt Johansson och Sandell Ring (2010: 258) således att man analyserar *hur* en text konstruerar erfarenheter med hjälp av deltagare, processer samt omständigheter. Denna analysmetod innebär att jag analyserar processer, förstadedeltagare samt andradeltagare i elevsats. Följande fiktiva sats exemplifierar detta: *Jag (FÖRSTADELTAGARE) läser (PROCESS) texten (ANDRADELTAGARE)*. I exemplet kan *läser* fungera som process endast med hjälp av deltagaren *jag*, som därför benämns förstadedeltagare. Andradeltagaren *texten* är påverkad av processen och blir då andradeltagare. För att i detta skede begränsa materialomfånget analyserar jag inte omständigheter, vilka utgör den tredje komponenten i en transitivetsanalys, t.ex. *Jag läser texten snabbt (OMSTÄNDIGHET)*. Med hjälp av en transitivetsanalys är det exempelvis möjligt att få en överblick över komplexiteten och informationstätheten i en text (ibid. 2010: 258). För en ingående beskrivning av transitivetsanalys se t.ex. Eggins (2004: 206–253).

Analysmetoden i mitt examensarbete är huvudsakligen kvalitativ men även till en del kvantitativ. Kvalitativt analyserar jag vilka olika processer och deltagare som förekommer i språkbadslevernas (SB) och jämförelsegruppens (SJ) sats. Det handlar om en processtypsanalys där jag kategoriserar processbetydelser som återfinns i elevsatserna. Den kvantitativa metoden har jag använt mig av vid analysen av elevtexterna i samband med excerpering av sats med stimulusordet *människan* (som samtidigt utgör en förstadedeltagare) samt processer. Jag har gjort statistik över de olika processerna i anknytning till stimulusordet *människan*. Notera dock att alla informanter (både SB och SJ) inte har använt sig av stimulusordet *människan* i sin textproduktion. Analysen tar

perspektiv på relationen mellan processer och det givna stimulusordet *människan* i språkbadslevernans textkonstruktioner. Stimulusordet *människan* har jag valt för att det förmodligen ligger närmast en tonårings liv, och därför antar jag att även språket kring temat *människan* utvecklats bäst både när det gäller det egna modersmålet och andraspråket.

Det material som jag har till mitt förfogande genomgår olika analyskedan. Det första steget är att analysera hur språkbadsleverna uttrycker innehåll i sina texter genom att studera processer och deltagare i elevsatserna. Jag exciperar alla satser med stimulusordet *människan*. I vissa satser har inte informanten enbart använt sig av uttryckligen substantivet *människan* utan skribenten har istället kompenserat substantivet med t.ex. pronomen (man). För att begränsa materialomfånget kommer jag alltså att utgå från de textenheter där språkbadsleverna har skrivit om något i anknytning till stimulusordet *människan*. Processerna i språkbadslevernans texter baserar sig därför på de satser som innehåller och direkt syftar på ledtråden *människan*. Det andra steget är att reda ut ifall elevtexterna innehåller grammatiska metaforer (se avsnitt 3.6).

Ulrika Magnusson (2011) har undersökt en- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i skrift som bl.a. en utmärkande faktor för det skrivna språket. Enligt Holmberg och Karlsson (2006: 29–30) realiseras processer vanligen via verb (detta benämns ett kongruent språk), men uttrycks processen via ett substantiv är realiseringen inkongruent. Exempelvis i satsen *Moa skär brödet* handlar det om ett kongruent språk, medan satsen *Pappa övervakar skärningen av brödet* blir inkongruent. Processen i fet stil realiseras i första exemplet via verb och i andra exemplet via substantiv. En grammatisk metafor (GM) är ett sätt att genom grammatiken låta ny och annan betydelse skapas (ibid. 2006: 30). Förekomsten av grammatiska metaforer förväntas ge riktlinjer för hur språkbadslevernans skolspråk utvecklats. Jag antar att grammatiska metaforer inte är så frekventa, och av denna orsak analyserar jag elevtexterna i sin helhet när det gäller denna aspekt.

Det tredje steget i min analys är att på basis av materialet samt teoretiska perspektiv kontrastera språkbadet och genrep pedagogiken. På basis av mina resultat och aktuella teorier diskuterar jag möjligheter att tillföra språkbadsundervisning något utifrån tankesätt inom SFG eller utifrån ett genrep pedagogiskt angreppssätt. Detta innebär alltså att jag utifrån ett nytt perspektiv försöker se vilka möjligheter eller tillämpningar SFG och genrep pedagogiken kunde tänkas erbjuda språkbadet för att främst utveckla andraspråksskrivandet.

Språkbad innebär i praktiken att en språkbads elev förvärvar kunskaper i ett specifikt läroämne, men även att språkbads elevernas ämnesspecifika språk kontinuerligt förkovras. Språk och kunskap är relaterade och frågan är vilken typ av relation det egentligen handlar om. Karlsson (2009: 143) frågar sig huruvida ett avancerat och utvecklat språk förekommer där avancerad och utvecklad kunskap finns. Eller kan det enligt samma författare möjligtvis urskiljas en kausal relation, där ett avancerat språk leder till avancerad kunskap och vice versa. Vad kan alltså språkbads elevernas andraspråk berätta, både innehållsmässigt och språkligt?

2 SPRÅKBADSUNDERVISNING SOM METOD VID ANDRASPRÅKSFÖRVÄRV

Andraspråksförvärv kan ses som ett överordnat begrepp för två extremt intressanta språkinlärningsfenomen. Christer Laurén (2006: 15–16) använder begreppet *andraspråkstillägnande* för en omedveten inläring i en naturlig och autentisk språksituation (Laurén beskriver detta som en informell ansats), där språket principiellt förmedlas som en biprodukt. Språkbad som metod passar relativt naturligt in i detta språkfenomen. Ett barns språktillägnande sker exempelvis i olika flerspråkiga, sociala språkmiljöer (t.ex. lekplatser) eller i andra naturliga flerspråkiga omgivningar såsom språkinspirerande skolmiljöer. Det andra begreppet *andraspråksinläring* tycks kräva språkinläring som styrs medvetet genom någon form av explicit undervisning. Undervisningen är formell i den bemärkelsen, att inläraren står inför ett medvetet mål i inlärningsprocessen. Andraspråksinläraren läser exempelvis in specifika regler, lär sig nya ord, aktuella fraser och uttryck samt lär sig att utväxla statiska repliker. (ibid. 2006: 16) Dessa två språkinlärningsfenomen beskriver grovt en fundamental skillnad mellan t.ex. språkbad och reguljär språkundervisning, och språkinlärningsmetoderna utgör följaktligen varandras motpoler.

I detta kapitel diskuterar jag generellt det finländska språkbadet som en effektiv undervisningsmetod i samband med utvecklingen av ett andraspråk. Jag fokuserar på de aspekter i språkbadet som är ändamålsenliga beträffande temat i mitt examensarbete. Jag antar dock att komponenter från båda språkinlärningsfenomenen, andraspråkstillägnande och andraspråksinläring, behövs i diverse utformningar, för att uppnå ännu bättre inlärningsresultat genom ett ändamålsenligt språkbad. Exempelvis individuella skillnader hos språkbadseleverna beträffande L2-inläring har stor inverkan på slutresultatet. En del inlärare producerar språkformer utan regler medan andra i viss mån kan behöva explicit undervisning för att kunna lägga märke till specifika drag i språkbadspråket. Den till finländska förhållanden kulturellt och metodologiskt anpassade språkbadsmetoden är ett

resultat av en gedigen nationell och internationell språkbadsforskning under flera decennier (beträffande finländsk språkbadsforskning se t.ex. Björklund 1996, Elomaa 2000, Bergström 2002, Buss 2002, Mård 2002, Södergård 2002, Laurén 2003 och Niemelä 2008). Den inhemska språkbadsforskningen har exempelvis intresserat sig för modersmålets (L1) utveckling (Vesterbacka 1991, Elomaa 2000), språklig kompetens i andraspråket dvs. språkbadspråket (Björklund 1996, Buss 2002) samt interaktionens betydelse för språktillägnet hos språkbadsbarn (Mård 2002, Södergård 2002) och skolelever i språkbad (Niemelä 2008). Även språkbads elevernas utveckling av sitt tredje- och fjärdespråk har intresserat forskarna (t.ex. Björklund & Mård-Miettinen 2011, Björklund & Suni 2000).

2.1 Det finländska språkbadet som undervisningsmetod

Språkbad har visat sig vara ett mångfacetterat och svårfångat begrepp (Fortune & Tedick 2008). Språkbadet i Finland kan kort definieras som ett flerspråkigt, frivilligt undervisningsprogram som börjar i daghemmet och slutar efter grundskolan. Det handlar bl.a. om att enspråkiga skolelever tillägnar sig ett annat språk i samband med ämnesundervisningen. Andraspråket, dvs. L2 som i Finland mestadels är svenska, fungerar sålunda som ett medel i undervisningen för att uppnå de ämnesmässiga målen i läroplanen. (Laurén 1999a, 1999b, Buss 2004: 19) Det finländska språkbadet är enligt Ulla Laurén (2003: 12) ursprungligen ett kanadensiskt undervisningsprogram, där eleven helt eller delvis undervisas på ett språk som inte är elevens förstaspråk, dvs. modersmål. Det finns olika former av språkbad beroende på i vilken ålder, i vilken utsträckning språkbadspråket används samt på vilket sätt det andraspråket (L2) och främmande språk introduceras (Laurén 1999: 23, Buss & Mård 1999: 10, Baker 2011: 239–240). Det tidiga fullständiga språkbadet har dock visat sig vara den effektivaste språkbadsformen (Björklund 1996: 18, Laurén 1999a: 9, 1999b: 23, Buss & Mård 1999: 14). Denna form har även tillämpats i Vasa sedan begynnelsen när språkbadsundervisningen infördes år 1987 (Laurén 1999: 22). Kännetecknande för tidigt fullständigt språkbad är bl.a. att det börjar redan i daghemmet,

och att endast språkbadspråket används under de första åren. Det egna modersmålet, dvs. förstaspråket blir successivt mer frekvent i språkbadet genom att undervisningen på språkbadspråket procentuellt minskar under skolåren. (Buss & Mård 1999: 10) I grundskolans senare årskurser är principen den, att språkbadspråket ska vara undervisningsspråk i hälften av undervisningen, och i olika ämnesundervisning används samt växlas sålunda bägge språken för att utveckla språkbadselevernas ämnesspecifika lexikon. Buss (2002: 15) påpekar dock att det är viktigt att behålla samma undervisningsspråk under en längre tid, och att samma ämne åtminstone under två års tid undervisas på ett och samma språk.

Intentionen med ett berikande språkbad är att eleverna skall tillägna sig funktionella språkfärdigheter i andraspråket (L2). Principiellt betyder detta att en språkbadselev ska utveckla sina kommunikationsfärdigheter på andraspråket (L2) både i muntliga och skriftliga situationer på ett additivt sätt utan att förstaspråket, modersmålet, tar skada. Buss (2002: 52) menar att funktionell två- eller flerspråkighet innebär att språkbadseleverna måste klara av att använda sitt andraspråk i olika sociala kontexter, både muntligt och skriftligt, och i kontakt med målspråkstalare av olika slag.

Forskning påvisar att språkbadet inte har negativa influenser på utvecklingen av förstaspråket eller skolprestationer överlag (t.ex. Genesee 1994). Exempelvis Elomaa (2007: 94) antyder i sin undersökning, om språkbadselevernas skriftliga färdigheter beträffande modersmålet (finska), att språkbadet inte har äventyrat utvecklingen av språkbadselevernas förstaspråk i undersökningsgrupperna. Till språkbadets huvudprinciper hör sålunda att språkmajoriteten badar i språkminoritetens språk, då tillägnar sig eleverna både språket samt kulturen bakom andraspråket. Språkbadselevernas förstaspråksutveckling tryggas följaktligen genom en enspråkig hemmiljö och en språkligt stödjande omgivning, för att uppnå samma färdighetsnivå i modersmålet jämfört med elever som fått sin undervisning enbart via förstaspråket. (Laurén 1999b: 27–28, Buss & Mård 1999: 12, U. Laurén 2003: 12, Baker 2011: 239–241).

Språkbadsundervisningen grundar sig på tankesättet att språkutvecklingen struktureras genom kommunikation samt ändamålsenlig interaktion dvs. språkligt samspel. Enligt Niemelä (2008: 9) är språkbad ett andraspråkligt undervisningsprogram där fokus ligger på användning av L2 i integrerad språk- och ämnesundervisning. Till skillnad från vad Toropainen (2008: 17) skriver om hur språklärarna i t.ex. finska som det andra inhemska språket undervisar enligt traditionen, alltså genom att envist bita sig fast i struktur- och grammatikundervisningen som en del av den läroplan som verkställs i klassrummen. Grammatik- och översättningsmetoden som en metod med betoning på grammatik samt inläring av vokabulär, alltså fokus på språkets form, har länge, p.g.a. det specifika synsättet att beskriva språket genom regler varit en lärarledd undervisningsmetod i språkundervisningen (Laurén 2006: 36–40). Laurén (1995: 22) framhäver starkt att språkbadet däremot är en elevcentrerad undervisningsform med fokus på ämnet, där eleven de facto ges otaliga möjligheter till att använda andraspråket. Även Buss (2002: 331–334) påpekar i sin avhandling att språkbadsundervisningen ger eleverna rikligt med inflöde (input) och goda möjligheter till utflöde (output) i olika sociala kontexter. De språkdiraktiska metoderna i Finland har utvecklats till att bli allt mer elevcentrerade, det fokuseras mera på språkets innehåll, och de kommunikativa aspekterna har blivit allt viktigare (Björklund 1996:13). Eleven har sålunda fått ett betydligt större eget ansvar än tidigare, men den kommunikativa språkundervisningen betyder också att eleven tar del av språket genom att aktivt delta i exempelvis samtal. Håkansson (2000: 1) menar t.ex. att eleven i den moderna kommunikativa språkundervisningen har blivit inlärare, alltså en individ som lär in i stället för att ta emot kunskaper som förmedlas av någon annan.

2.2 Språkbadsundervisning i ett didaktiskt perspektiv

Didaktikbegreppet kan förstås på många olika sätt och i denna kontext innebär begreppet att jag reflekterar kring språkbadsundervisningen och dess möjligheter. Centralt är även att reflektera kring lärandets olika komponenter för att hitta möjliga nya vägar för undervisningshandlingar som ska vara betydelsefulla för både elever och lärare (Linnér &

Lundin 2011: 72). Språkbadet i Finland baserar sig på den kanadensiska modellen med influenser från det katalanska språkbadet beträffande det didaktiska perspektivet (Laurén 2008: 60–63). Enligt Laurén (2003:13) har språkbadet en medveten pedagogik där elevens aktiva roll i inlärningsprocessen betonas. I språkbadet undervisas det på de båda inhemska språken enligt en bestämd fördelning mellan språken och det råder bestämda didaktiska principer som baserar sig på elevens självständiga arbete samt det personliga ansvaret för inläringen (ibid. 2003: 34). I språkbadsundervisningen integreras språk och ämne, och vanligtvis används i undervisningen olika former av övergripande teman, helheter eller inslag av projektarbete (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 18). Det handlar om ett arbetssätt där språkbadseleven sätts i centrum och detta främjar effektivt språkinläringen. Språkbadseleven har dock ett stort personligt ansvar för sitt lärande, även om t.ex. temaundervisningen möjliggör differentiering. (Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995: 5) Positivt med denna inlärningsmetod är förvisso att språkbadseleven ges möjligheter till att lära sig mångfaldigt mera än i jämförelse med exempelvis den reguljära undervisningen.

Undervisningen i språkbadsklasser genomförs vanligtvis i form av temahelheter och arbetsstationer. I tematiska undervisningsförlopp kan språkbadseleverna utmanas att upptäcka, utforska, reflektera och samtala. Målet för den elevcentrerade temaundervisningen är att språkbadseleverna kan tillägna sig både andraspråket och ämnet på ett autentiskt sätt enligt sina egna förutsättningar (Grandell m.fl.1995: 5). Eftersom en temahelhet pågår under ett längre pass (2–6 veckor) ges språkbadseleven mångsidiga möjligheter att tillägna sig kunskap. Exempelvis klassrummet med dess föremål, bilder, texter samt begreppskartor är ett stort stöd vid L2-inläringen. När det arbetas tematiskt ökar möjligheterna för att nya ord, begrepp, ämnes- och språkkunskaper återkommer i andra texter och sammanhang under en längre sammanhängande period. Språket återanvänds och detta resulterar i att elevernas förutsättningar att befästa det som är nytt ökar.

Språklig medvetenhet är en mycket central faktor i språkbadsundervisningen, eftersom eleverna ska ges möjlighet att tillägna sig både innehåll och språk (Bergroth 2009: 62). Viktigt är således att se språkbadet som ett helhetsprogram, från daghemmet till avslutad grundskola, för att ta elevens språkerfarenhet samt språkliga behov i beaktande i undervisningen av innehåll och språk. Buss (2004: 19–20) efterlyser en progressiv helhetsläroplan för språkbadet som stöd för integrering av innehåll och språk. En sådan läroplan skulle utgöra en mycket viktig referensram för språkbadet och stöda språkbadsläraren i sitt arbete.

2.3 Andraspråksinläraren och språkbadsundervisning

Undervisningen i skolan brukar generellt utgå från att eleverna har tillägnat sig baskunskaper i det aktuella språket. Viberg (1993: 63) gör en distinktion mellan *bas* och *utbyggnad* beträffande elevens språkbehärskning. Enligt Viberg består basen av språkliga baskunskaper som infödda talare har tillägnat sig innan skolgången börjar t.ex. grundläggande ordförråd och grammatik, ljudsystemet, morfologi, syntax samt grundläggande genrekompentens (i talat språk). Utbyggnaden däremot syftar till den språkbehärskning som eleven tillägnat sig i skolåldern och senare i livet, bl.a. ordförråd och diskursstruktur. (Viberg 1993: 63) För språkbadsundervisningens del utgör detta en verklig utmaning, eftersom språkbadseleven borde utveckla både basen och utbyggnaden parallellt. Dessutom ökar de språkliga kraven i skolan parallellt med årskurserna i alla ämnen. Exempelvis i grundskolans högre årskurser handlar det om en specifik fördjupande ämnesundervisning. Detta innebär att inläring som t.ex. sker via skriftliga texter ställer allt högre krav på språkbadselevens åldersadekvata utbyggnad av språkbadsspråket.

När ett barn börjar i språkbad har det inga färdigheter i språkbadsspråket (Buss & Mård 1999: 13). Detta kan naturligtvis också ses som en utmaning för språkbadsbarnet och senare språkbadseleven. I tidigt fullständigt språkbad lär sig språkbadseleverna först att läsa och skriva på sitt andraspråk dvs. språkbadsspråket (Buss & Mård 1999: 13). Språkbadseleven

måste exempelvis förstå meddelanden och kunna uttrycka sig på ett språk som hen inte i början förstår (se t.ex. Björklund 1996: 223). Detta innebär också att språkbads eleverna ska skaffa sig ämneskunskaper på språkbads språket som de ännu inte fullt ut behärskar. Därför vore det viktigt att språkbads eleverna möter en undervisning som är både språk- och kunskapsutvecklande. Buss (2002: 67) påpekar att språkbads undervisningen måste ge eleverna medel för att uttrycka sig om ämnesinnehållet i undervisningen och att detta ska ges enligt språkbads principerna för bägge språken.

Forskningen har även diskuterat språkbads elevernas interimspråkliga drag, och förklaringar till skillnaden mellan receptiva och produktiva färdigheter i språkbads språket. Exempelvis Genesee (1994) efterlyser en noggrann undersökning av hur målspråket i själva verket används i klassrummet, och hur mycket språkbads eleverna egentligen får använda språkbads språket i olika situationer. Swain (1985) har poängterat betydelsen av utflöde (i outputhypotesen) i andraspråksinläring, genom att hävda att genom begripligt inflöde (jfr Krashen 1987: 20–30; inflödeshypotes) kan en inlärare förstå innehållet, men att det krävs produktion för att lägga märke till språkets grammatiska strukturer (Kowal & Swain 292–294). Dessutom kan andraspråksundervisning vålla problem på grund av olika språkregister. Språkregistret är olika i skolkontexter och i t.ex. vardagssituationer. Exempelvis språkbads elevernas förstaspråksutveckling tryggas genom bl.a. en enspråkig hemmiljö. Frågan är huruvida förstaspråket får tillräckligt med stöd beträffande CALP, eftersom skolspråket inte är identiskt med vardagsspråket. Av denna orsak borde bägge språken (L1 och L2) få ändamålsenligt stöd i språkbads undervisningen även beträffande skolspråket.

Trots kontinuerlig utveckling av språkbadet som undervisningsmetod kvarstår för andraspråksinläraren många personliga utmaningar i språkbadet. Av denna orsak är det viktigt att studera på vilket sätt språkbads undervisningen kan underlätta och hjälpa språkbads eleverna i mötet med dessa utmaningar. Att lyfta fram konkreta möjligheter för språkbads eleverna i sin språkutveckling kan bidra med lösningar till framtida utmaningar.

3 GRAMMATIK MED BETYDELSE

Detta kapitel har som syfte att introducera och skapa en förståelse hos läsaren samt att vägleda läsaren i att se den roll Hallidays systemisk-funktionella grammatik (SFG) kan spela i diskussionen om en meningsfull språkutveckling hos andraspråksinläraren. Hädanefter används i löpande text förenklat benämningen *funktionell grammatik*, alternativt förkortningen *SFG*, och begreppet syftar alltså på Hallidays sociosemiotiska språkmodell. En sociosemiotisk språkmodell innebär att språket ses som ett teckensystem, med vars hjälp människan fyller sitt behov av att kommunicera. Detta system är skapat av människan för sociala syften i ett socialt sammanhang. Funktionell grammatik har som mål att människor ska förstå text och därigenom vara aktiva i att utveckla sitt språk. (Johansson & Sandell Ring 2010: 224) Kapitel 3 presenterar sålunda det som är betydelsefullt för detta examensarbete, och kapitlet kommer att lyfta fram väsentliga drag inom funktionell grammatik (SFG). Introduktionen gör det lättare att följa med i resonemanget och syftet är att därefter även förstå genrepdagagogikens tankegångar.

3.1 Introduktion till Hallidays systemisk-funktionella grammatik

Den funktionella grammatiken är en språkmodell som sätter *betydelsen* i fokus. I lingvisten Hallidays sociosemiotiska språkmodell är lingvistik och semantik ett, och innebörd samt mening skapas följaktligen på flera nivåer än den syntaktiska. Utgångspunkten för den funktionella grammatiken är sålunda betydelse samt funktion, inte form. Den funktionella grammatiken ser språkbruk och kontext som grunden för hela grammatiken, som i sin tur ger både uttryck och skapar betydelse (Derewianka & Jones 2010: 7). Detta innebär alltså att fokus ligger på den mening som språket spelar i människors vardag. Språket skapar med andra ord betydelse i kommunikation människor emellan. Följande retoriska frågeställningar blir aktuella inom den funktionella grammatiken; vad gör egentligen människan med språket i vardagliga sammanhang, *vad* vill hon säga och *hur*? Konkret

betyder detta resonemang enligt det funktionella synsättet, att människan med hjälp av språket söker kontakt med andra människor och förhåller sig till dem, människan beskriver även erfarenheter och ordnar informationen som förmedlas för att skapa samband. Människan har ett behov av att skapa mening och språket ger henne oändliga valmöjligheter men med diverse begränsningar, eftersom den sociala kontexten inte tillåter vilka val som helst. (Holmberg & Karlsson 2006: 18)

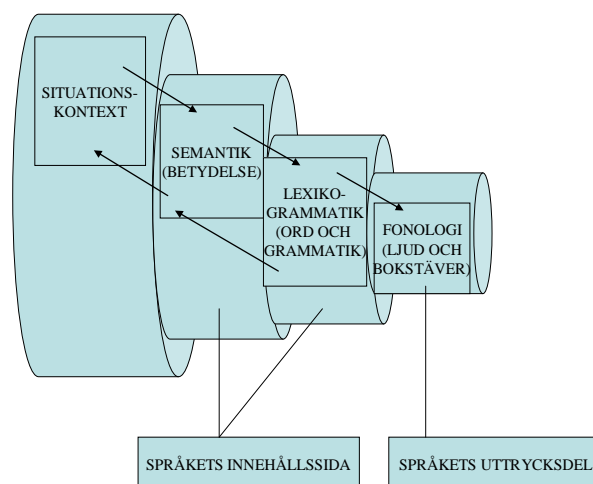
Enligt Holmberg, Karlsson och Nord (2011: 9) ses språket som potential, dvs. alla möjliga sätt att skapa mening med lexikogrammatiken, men registret begränsar antalet möjliga val för att språket sen ska utmynna i en text. Register beskrivs enligt Halliday och Matthiessen (2004: 27) t.ex. som det språkbruk vilket förekommer i en viss situationskontext. Resonemanget kan exemplifieras med att det svenska språket går via ett register t.ex. skolspråket som utmynnar i en text t.ex. instruerande text. Halliday menar även att alla människor har biologiska förutsättningar för att lära sig språk, och Halliday poängterar att de sociala sammanhangen människan kommer i kontakt med har en avgörande betydelse för hur individens språk utvecklas (Johansson & Sandell Ring 2010: 224). Hallidays grammatik är enligt detta synsätt funktionell och skiljer sig alltså väsentligt från den traditionella grammatiken.

Målet för traditionell grammatik är ju att beskriva reglerna i ett standardspråk och grammatiken fokuserar på det regelverk som språkanvändaren behöver för att kunna konstruera korrekta satser. Satsen blir ofta den viktigaste analysenheten och satsstrukturen beroende av och förklarad utifrån reglerna. Det visas hur språket borde vara och tyngdpunkten ligger på rätt och fel. Inläraren lär sig att namnge de olika språkliga delarna (t.ex. ordklasser eller satsdelar), men forskare frågar sig ifall den grammatiska modellen hjälper inläraren att förstå vilken roll delarna spelar när en längre talad eller skriven text ska konstrueras. Det centrala i traditionell grammatik är sålunda hur satserna strukturellt är uppbyggda, medan sättet att uttrycka innebörd samt mening aktualiseras separat i semantiken. (Maagerø 1999: 33–34, Holmberg & Karlsson 2006: 10)

Inom den funktionella grammatiken (SFG) ses språket som uppdelat i fyra på varandra överlappade skikt, nämligen kontext, semantik, lexikogrammatik samt fonologi. Enligt Johansson och Sandell Ring (2010: 226) är det möjligt att fokusera på olika delar av språket genom att lyfta fram t.ex. ett mera övergripande sammanhang (kontext) eller ett enskilt ljud eller en bokstav (t.ex. fonologi). Skikten beskriver hur språket fungerar och hur mening skapas i olika kommunikativa kontexter (Holmberg m.fl. 2011: 10).

Språkets uttrycksdel, det fonologiska skiktet, består av ljud (prosodi och intonation) samt bokstäver, och språkets innehållssida består av både semantik (språkets betydelsenivå) och lexikogrammatik (ord och grammatik på satsnivå). Halliday (1994) menar att semantiken föregår det lexikogrammatiska skiktet i språkutvecklingen. Ett konkret exempel på detta är barnets tidiga språkutveckling, som drivs framåt på grund av barnets behov att uttrycka betydelse i interaktion med den närmaste omgivningen (Magnusson 2009: 71).

Typiskt för barnets tidiga språkanvändning är att barnet förstår betydelser, men det kan inte ännu uttrycka sig verbalt. För att exemplifiera denna tidiga språkanvändning kan barnet t.ex. yttra ett [aa] (och avse t.ex. kaka) och samtidigt peka på objektet. Samma typ av fenomen kan iaktas hos en vuxen språkinlärare, i situationer då förståelse (input) av språket föregår det verbala yttrandet (output). Krashen hävdar att språklig förståelse alltid föregår språklig produktion (Krashen 1987: 26–28). Varje skikt i den funktionella språkmodellen har sina specifika begrepp när språkanvändaren uttrycker sig med hjälp av språket (Johansson & Sandell Ring 2010: 226). Språket enligt funktionell grammatik (SFG) åskådliggörs i figur 2 på följande sida. I figuren är utgångspunkten semantiken, och situationskontexten spelar en stor roll för själva språket.



Figur 2. Språket enligt SFG (fritt efter Johansson & Sandell Ring 2010: 26 och Holmberg, Karlsson & Nord 2011: 10)

3.2 En funktionell språkmodell

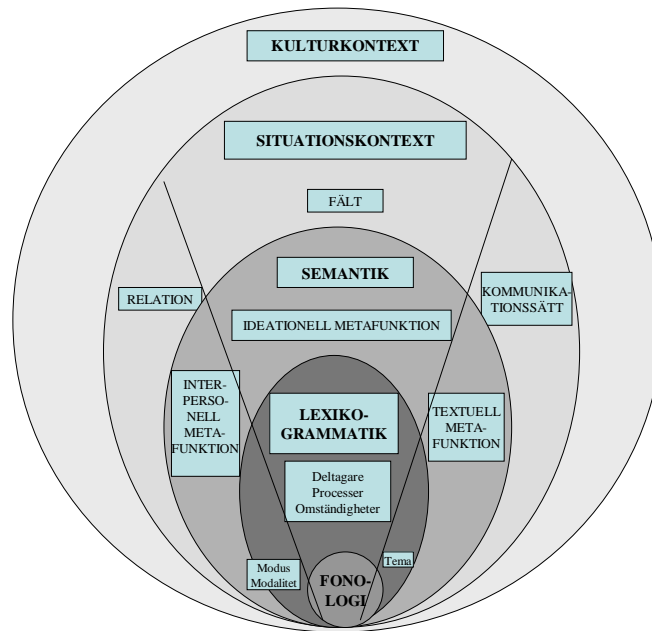
Inom funktionell grammatik (SFG) är utgångspunkten att människans språkanvändning alltid sker i en kontext, dvs. i ett sammanhang. Detta betyder enligt Johansson & Sandell Ring (2010: 226) att språket utformas i enlighet med den kulturkontext och situationskontext som språkanvändaren befinner sig i. Utgångspunkten tar ett sociokulturellt perspektiv på språk och lärande där Lev Vygotskys teori om språkets roll för tänkande och lärande står i fokus. Vygotsky menar således att språket är ett verktyg för kommunikation, och att människans tankar formas av språkanvändning. Detta resulterar i att människan tilldelas en möjlighet att både agera i omvärlden och tolka den. Konkret innebär detta att människan lär av interaktionen med andra och det människan lär sig finns med i t.ex. kulturen och olika traditioner. En av de centrala aspekterna i Vygotskys

utvecklingsteori är individen i en kulturell kontext. (Bråten & Thurmann-Moe 1998: 103–104)

Kulturkontext beskrivs enligt Hellspong och Ledin (1997: 58) som människans levnadssätt under en viss tid inom ett visst område. Detta kan exempelvis omfatta specifika språkliga mönster som känns igen av medlemmarna i en kultur. Kulturkontexten kommer att i sin tur påverka situationskontexten och utgör samtidigt textens grundläggande förutsättningar. Johansson & Sandell Ring (2010: 226) menar att i situationskontexten fungerar tre faktorer parallellt och dessa bestämmer hur språket kommer att utformas. Dessa faktorer är innehållet, relationen mellan de som kommunicerar samt den kanal vilken man kommunicerar genom. Dessa variabler i språket benämns inom den funktionella grammatiken (SFG) som *fält*, *relation* och *kommunikationssätt*. Genom olika inbördes kombinationer kan dessa variabler bilda olika register i en talad eller skriven text. *Fältet* beskriver ämnet, alltså vad själva texten handlar om. *Relationen* syftar på relationen deltagare emellan, alltså relationen mellan talare och lyssnare eller alternativt relationen mellan skribent och läsare. *Kommunikationssättet* refererar till antingen tal eller skrift, samt själva rollen språket spelar i kommunikationen. (Johansson & Sandell Ring 2010: 226–227, Derewianka & Jones 2010: 7–8) Situationskontexten kan därmed sägas utgöra textens närmaste omgivning, eftersom situationskontexten innebär att språket ändras beroende på det som skrivs eller talas om (från konkret till abstrakt språk), förhållandet mellan talare/skribent och lyssnare/läsare (från informellt till formellt språk) samt på vilket sätt kommunikationen förmedlas, dvs. talspråk eller skriftspråk (Löthagen, Lundenmark & Modigh 2010: 139).

Sammanhanget inverkar sålunda på människans språkval och enligt den funktionella grammatiken delas språket upp i en innehållssida och en uttrycksdel (se figur 2). Inom språkets innehållssida finns dels semantiken (betydelseskiktet) där språkets tre huvudfunktioner, metafunktioner, kan urskiljas men också lexikogrammatiken. Lexikogrammatiken innefattar ord och den grammatik som realiseras i språkanvändningen.

(Johansson & Sandell Ring 2010: 226, 230–231) Nedanstående figur 3 åskådliggör schematiskt en funktionell språkmodell.



Figur 3. En funktionell språkmodell (fritt efter Hedeboe & Polias 2008)

Språket har som redan nämnts tre huvudsakliga funktioner i all språk användning. Alla våra språkliga yttranden innehåller samtliga funktioner samtidigt. En funktion är att beskriva erfarenhet, den *ideationella* metafunktionen, som alltså fokuserar på *vad* vi kommunicerar om. En annan funktion rör deltagarnas interaktion och benämns följaktligen den *interpersonella* funktionen och den tredje funktionen är att organisera information, med andra ord den *textuella* funktionen. (Sellgren 2011: 12–13) Detta tankesätt inom SFG innebär att språk användaren gör tre olika saker med språket. Dessa tre huvudsakliga funktioner kallas även för språkets metafunktioner varav den ideationella metafunktionen egentligen handlar om två olika företeelser. Främst handlar det om hur satsen representerar

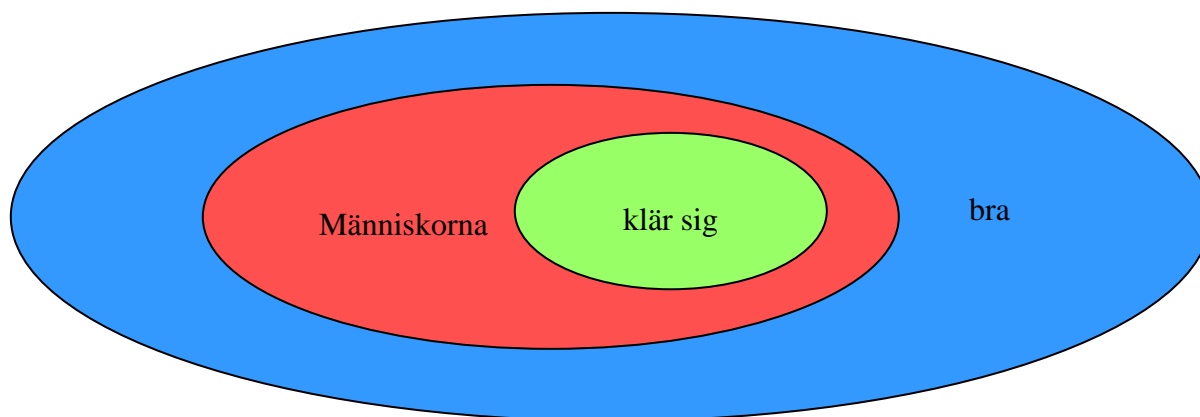
skribentens erfarenhetsvärld, den experientella metafunktionen, men det handlar även om hur vi som skribenter kombinerar satser på olika sätt för att skapa logiska relationer, dvs. den logiska metafunktionen. (Johansson & Sandell Ring 2010: 235) I denna studie sätts emellertid fokus på den experientella metafunktionen, dvs. när exempelvis en språkbadslev som skribent berättar om vad som händer, har hänt eller kommer att hända gör hen olika språkliga val för att beskriva vem gör vad mot vem och under vilka omständigheter. Den erfarenhetsbaserade metafunktionen kan tänkas ge intressanta resultat i analysdelen, eftersom elevtexterna är skrivna av språkbadslever i årskurs 9. Språkbadsleverna förväntas i detta skede kunna skriva om och utgående från sina egna erfarenheter samt kunskaper. Det abstrakta tänkandet har med andra ord mognat och andraspråksförvärvet har pågått i ca 10 år.

3.3 Den experientella metafunktionen

Den experientella, erfarenhetsbaserade, metafunktionen har att göra med hur skribenten väljer att beskriva sina erfarenheter av världen omkring sig (Derewianka & Jones 2010: 9). Med språket som ett kraftfullt verktyg kan exempelvis skribenten benämna vad som händer, hur något förhåller sig, vilka som är inblandade, vem som är vad, hur och var någon gjort något etc. Dessa beskrivningar byggs upp kring en kärna, en *process* dvs. det att någonting sker, utförs eller händer, uppfattas, sägs eller är. Till dessa processer anknys *deltagare*, dvs. de som deltar i eller berörs av det som sker. *Omständigheter* syftar på kringinformation, alltså var, när och hur något sker. (Holmberg & Karlsson 2006: 73–74) Dessa tre språkliga enheter dvs. deltagare, processer och omständigheter strukturerar textens ämnesmässiga innehåll samt skribentens erfarenhetsvärld (Johansson & Sandell Ring 2010: 235). Figur 4 åskådliggör den experientella metafunktionens språkliga enheter (deltagare, process samt omständighet) och deras inbördes relationer. Färgsymboliken (färgerna röd, grön och blå) i figur 4 syftar till genrepdagagogikens inlärningsmetoder. I samband med arbetandet med fältets olika enheter i undervisningen används dessa färger på följande sätt; grön färg syftar till processer, röd färg till deltagare samt blå färg till

omständigheter. Färgsymbolerna röd samt grön är inspirerade av trafikljusens färger, där grön färg anger rörelse och röd färg anger stillastående. Den blå färgen kommer från himlens färg som utgör trafikljusets omgivning. (Finlayson 2009: 32–36, Johansson 2009: 38, Johansson & Sandell Ring 2010: 258)

DELTAGARE	PROCESS	OMSTÄNDIGHET
<i>Vem/vilka eller vad deltar i det som pågår?</i>	<i>Vad pågår?</i>	Under vilka omständigheter pågår detta? <i>Hur? Var? När?</i>
Människorna	klär sig	bra [(65)9EUT283]



Figur 4. Den experientella metafunktionens språkliga enheter med processen som kärna (fritt efter Hedeboe och Polias 2008 samt Johansson och Sandell Ring 2010). Exemplet är ur analysmaterialet

3.4 Satsens tre enheter

En sats struktureras kring tre slags enheter, en process, en eller alternativt flera deltagare och en omständighet. Den obligatoriska enheten i en sats är processen, och dessa tre enheter

utgör tillsammans textens värld, eftersom de skapar den verklighet som t.ex. skribenten refererar till när en text konstrueras (Hedeboe & Polias 2008: 85).

Deltagare syftar på en eller flera komponenter i en sats. De uttrycker *vem* eller *vad* det är som deltar i en process. Det handlar sålunda generellt om människor eller ting. Vanligt är att en deltagare påverkar en annan deltagare via själva processen. Enligt Holmberg och Karlsson (2006: 75–76) binder processen ihop deltagare, och det går att urskilja en förstadedeltagare (deltagaren som processen utgår ifrån) och en andradeltagare (som binds ihop med eller som påverkas av förstadedeltagaren). Exempelvis i följande fiktiva mening står processkärnan i fet stil samt deltagarna i kursiv stil: *Vi (FÖRSTADELTAGARE) hinner **läsa** texten (ANDRADELTAGARE)*. Förstadedeltagaren utgör i detta fall aktören och andradeltagaren själva målet, vilket ofta är fallet beträffande materiella processer. Språkliga verktyg för att uttrycka förstadedeltagare är det som i den traditionella grammatiken benämns substantiv (*kvinna*), pronomen (*hon*) och adjektiv (*ung*) eller grupper av dessa t.ex. nominalgrupper (*En ung kvinna med ljus hår*). (Hedeboe & Polias 2008: 87–88, Johansson & Sandell Ring 2010: 238) Första- och andradeltagare beskrivs mer ingående i kapitel 5 i samband med resultatredovisningen.

Processerna benämns och klassificeras varierande i olika litteratur. En gemensam nämnare är dock att en process är det som pågår och att processerna utgör själva händelserna. Processerna förhåller sig systemiskt till varandra och kan på så sätt indelas i olika typer. Processernas uttrycksform består av verb eller verbgrupper, och processerna är samtidigt de centrala elementen i satserna för att uttrycka betydelse i texter. Märk väl att processer inte är verb utan de realiserar ofta via denna ordklass. Termen *process* betecknar sålunda en lexikogrammatisk funktion i satsen (Holmberg & Karlsson 2006: 76) (se figur 2 och texten i anknytning till figuren). Processerna är sålunda satsens kärna och man kan enligt Johansson och Sandell Ring (2010: 236) gruppera processerna efter deras innebörd. Jag har inledningsvis valt att presentera två olika sätt att resonera kring samt att klassificera processer. Den första är strukturerad av Johansson och Sandell Ring (2010: 237–238) och

det kan antas att den kategoriseringen är lättare att förstå och tillämpa med tanke på en framtida introducering av processer för elever. I denna gruppering skiljer man i första hand mellan följande primära typer av processer; *aktionsprocesser*, *mentala processer*, *sägesprocesser* samt *relationella processer*. Till aktionsprocesserna hör både *materiella* och *behaviorala processer* och till mentala processer hör undergrupper såsom *kognitiva*, *affektiva* samt *sinnenprocesser*. Utöver dessa grupperas de relationella processerna in i *identifierande*, *attributiva*, *possessiva* samt *existentiella processer*. Exempelvis aktionsprocesser kan för eleverna vara lättare att associera till något som händer i den materiella världen och sägesprocesser som är identiska med verbala processer kan vara lättare att förstå. (Hedeboe & Polias 2008: 92, Johansson & Sandell Ring 2010: 236–238) Läraren kan i sin undervisning välja att använda lämpliga benämningar på processerna samt stegvis fokusera enbart på exempelvis några av de processer som aktualiseras i skolkontexten.

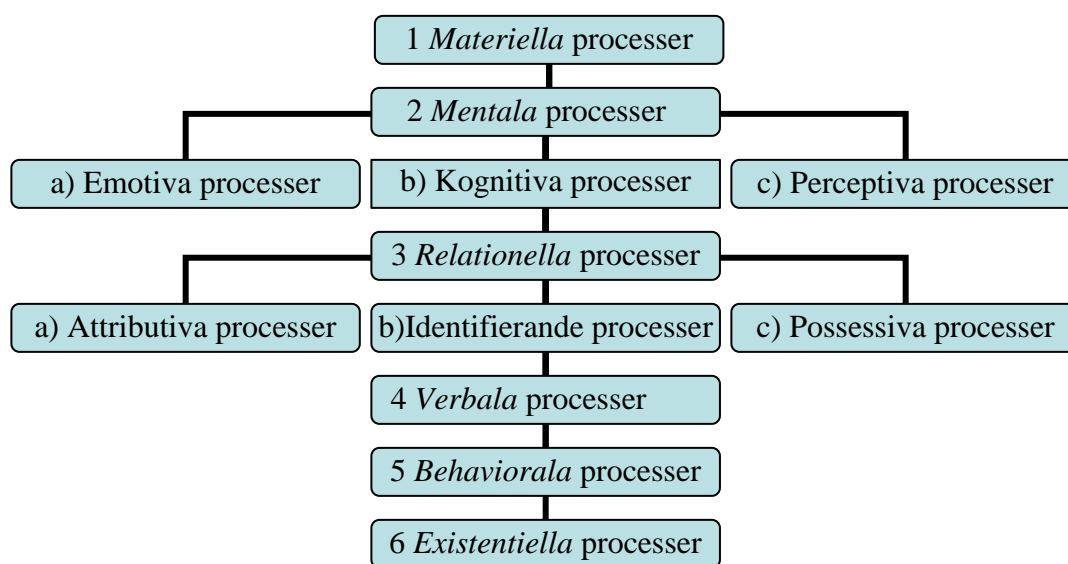
Ett annat mer teoretiskt tankesätt är följande; olika processer åskådliggör deras betydelse för specifika texter. Enligt Holmberg och Karlsson (2006) görs en grundläggande distinktion mellan sådant som sker utanför individen själv dvs. i en fysisk värld och inom språkanvändaren i en mental medvetandevärld. Språket möjliggör likväl att tala om mer abstrakta relationer företeelser emellan. Dessutom finns det processer som så att säga är gränsfall, vilket betyder att processerna ligger på gränsen mellan två betydelsevärldar. Detta betyder konkret att t.ex. processen *tala* hör till medvetandet samt tänkandet men ändå är det något fysiskt, eftersom något hörs och kan uppfattas av andra. Enligt detta synsätt uppstår tre betydelsevärldar, fysiska världen, abstrakta relationers värld och medvetande världen samt fyra elementära processer: *materiella* processer (göra), *relationella* processer (vara), *mentala* processer (uppleva) och *verbala* processer (tala). (ibid. 2006: 78–79)

Medan process och deltagare förknippas nära med varandra är *omständigheterna* mer självständiga och kan enligt Holmberg och Karlsson (2006: 103) förstås som en sorts kringinformation. Omständigheterna anger *hur*, *var* och *när* någonting sker och de

viktigaste omständigheterna ger uttryck för plats, tid, sätt samt orsak (ibid. 2006: 103). Eftersom omständigheterna i detta skede inte behandlas i denna avhandling nämns de enbart ytligt för att läsaren bättre ska förstå helheten och sambandet.

3.5 Typer av processer

På basis av det ovan presenterade resonemanget kring typer av processer och litteraturen kommer jag att i min analysdel använda mig av en egen gruppering, och fokusera på följande processer som åskådliggörs i figur 5.



Figur 5. En schematisk kategorisering av analyserade processtyper i undersökningsmaterialet

De tre första huvudgrupperna (1–3) är enligt Hallidays funktionella grammatik grundläggande processer. Utöver dessa tre urskiljs ytterligare tre till (4–6) och dessa anses alla vara s.k. gränsfall (Halliday & Matthiessen 2004: 171, Holmberg m.fl. 2006: 79). De

kursiverade processerna i figur 5 är alltså huvudkategorier. Dessutom går det att urskilja undergrupper (a, b och c) beträffande de mentala och de relationella processerna, och dessa specifika processtyper behandlas enligt förekomsten i elevtexterna. I följande text presenteras samt exemplifieras diverse typer av processer kortfattat, men för åskådlighetens skull skilt för sig enligt ovanstående klassificering. Den primära tanken är att ge en allmän introduktion till vad processer är och hur man kan skilja processerna åt i texter. Beskrivningarna baserar sig på Holmberg m.fl. (2006), Hedeboe m.fl. (2008) samt Johansson och Sandell Ring (2010) och avslutningsvis finns en översikt beträffande processerna i tablå 1. Exempelsatserna är egna och processerna är markerade med **fet stil** i översikten.

Materiella processer uttrycker aktiviteter och händelser som leder till yttre förändringar. Dessa processer kräver någon form av energi såsom t.ex. *springer*, *växer* eller *hjälper* och uttrycker sålunda händelser som man kan iaktta. Vanligtvis innebär materiella processer att någon eller något *gör* något. Observera dock att en materiell process även kan ge uttryck för att något händer t.ex. *sprider sig* eller *välter*. De materiella processerna är den vanligaste processtypen och de är ofta knutna till berättande strukturer.

Mentala processer uttrycker sådant som människan förnimmer dvs. aktiviteter som försiggår inom individen och inbegriper intellektet samt de fem sinnena (synsinnet, hörselsinnet, luktsinnet, smaksinnet och känselsinnet). De mentala processerna har med tankar, sinnesintryck och känslor att göra, och processerna kan indelas i emotiva processer (*älska* och *hata*), i kognitiva processer (*tänka* och *tro*) samt i perceptiva processer (*se* och *höra*). I mentala processer upplever någon något som exempelvis i skönlitterär text.

Relationella processer beskriver hur saker och ting förhåller sig samt sätter deltagare i relation till varandra (*något är*, *blir*, *lever*, *består av* etc.). En relationell process beskriver sålunda en relation mellan två deltagare eller alternativt en enda deltagares existens. Det finns tre olika typer av relationella processer. De attributiva processerna används för att

tilldela någon egenskaper eller beskriva tillhörighet och omständighet. De identifierande processerna i sin tur används för att beskriva en deltagare utifrån dess identitet eller roll. De possessiva processerna har att göra med vad t.ex. deltagaren äger eller på något sätt är i besittning av som i exemplet: 'Flickan *har* långt hår'. Enligt Johansson och Sandell Ring (2010: 239) fyller dessa undergrupper till relationella processer inte någon funktion i klassrummet och därför presenterar författarna enbart kategorin relationella processer. Relationella processer förekommer i t.ex. faktatexter och enligt Holmberg & Karlsson (2006: 90, 94) förknippas processerna vanligtvis med formellt, opersonligt eller abstrakt språkbruk.

Verbala processer handlar om kommunikation och de innebär kort och koncist att något sägs antingen fysiskt av en person eller mera symboliskt av t.ex. en skylt. Verbala processer som t.ex. *säga* och *berätta* bidrar exempelvis till direkt tal eller dialog i berättelser. De verbala processerna är gränsfall men de uttrycker yttre och språkligt formulerade symboliska händelser. På detta sätt skiljer de sig från de mentala processerna och de materiella processerna. I vissa fall kan det vara svårt att avgöra ifall processen är yttre (verbal-) eller inre (mental-) och i sådana fall hjälper det att studera själva kontexten och betydelsen. Verbala processer förekommer i skönlitterära texter samt i tidningstexter.

Behaviorala processer är också gränsfall, eftersom de ligger någonstans mellan verbala och mentala processer. Detta betyder att en inre (mental) och en yttre (verbal) process pågår samtidigt. Behaviorala processer överför betydelser av följande slag; *titta*, *skratta*, *prata* och *le*. Dessa processer kan förklaras utifrån att de kan visualiseras, det är alltså möjligt att observera aktiviteten och ofta tolka den som ett uttryck för något inre.

Existentiella processer används för att uttrycka att någonting *finns* eller *existerar*. I många fall är syftet med processen att introducera någonting nytt i en text, och därför skrivs existentiella processer oftast samman med det innehållstomma pronomenet 'det' (jfr det finns eller det existerar). Till de existentiella processerna hör förutom finns och existera

även *sitter*, *står* och *lever*. I nedanstående tablå 1 åskådliggörs processtyperna översiktligt med varsin exempelsats. Den specifika processen är skriven med fet stil.

Tablå 1. Olika processtyper med egna exempel (fritt efter Holmberg & Karlsson 2006: 78–79 och Johansson & Sandell Ring 2010: 236–237)

Typ	Exempel
1 <i>Materiella</i> processer	Pojken springer till skolan
2 <i>Mentala</i> processer	
a) Emotiva processer	Barnen älskar våfflor
b) Kognitiva processer	Moa visste att katten var hemma
c) Perceptiva processer	Hans öron uppfattade ett trummande
3 <i>Relationella</i> processer	
a) Attributiva processer	Flickan var rädd
b) Identifierande processer	Den stulna cykeln är svart
c) Possessiva processer	Den röda sommarstugan har vita knutar
4 <i>Verbala</i> processer	Läraren talade till eleverna
5 <i>Behaviorala</i> processer	Flickan ler mot kameran
6 <i>Existentiella</i> processer	Björnen lever i skogen

Karlsson (2011: 26) hävdar att processerna är centrala i textens konstruktion av världen. Valet av processtyp präglar en text, därför att genom valet väljs samtidigt även vinkel och perspektiv. Processerna hänger alltid ihop med en deltagarroll (se närmare avsnitt 5.2). Materiella processer som alltså innebär en yttre förändring innehåller aktörer och mål, medan mentala processer som innebär inre upplevelser struktureras med upplevare och

fenomen (Karlsson 2011: 21). Den verbala processen har exempelvis en talare, medan den relationella attributiva processen kopplas till en bärare (attribut) och den relationella identifierande processen fogas samman med en utpekad deltagarroll.

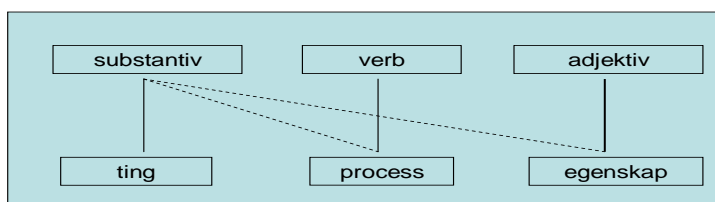
Fördelningen mellan olika processtyper i en text kan enligt Holmberg och Karlsson (2006: 113) säga en del om själva texten samt det sammanhang texten fungerar i. Exempelvis materiella processer har en tendens att göra en text konkret och dessa processer förekommer ofta i en berättande struktur. Relationella processer hänger ihop med ett mer opersonligt samt abstrakt språkbruk. De mentala processerna sätter fokus på personens egna tankar samt upplevelser, medan de verbala processerna igen visar på vad människan säger eller återger. Det är alltså möjligt att kvantitativt analysera processtyper i texter, eftersom de olika processerna ger sin egen karaktär till texten. (Holmberg & Karlsson 2006: 113)

3.6 Grammatiska metaforer

Begreppet *grammatisk metafor* (överförd betydelse, jfr lexikal metafor som bildspråk) är myntat inom systemisk-funktionell lingvistik (SFL) och är en överordnad term för de specifika, atypiska sätt t.ex. en skribent har till sitt förfogande för att uttrycka betydelser (Magnusson 2009: 80, 2011: 2). Enligt Magnusson räknas grammatisk metafor (GM) som ett sent steg i språkutvecklingen och den förknippas med att barnet börjar skolan och lär sig läsa samt skriva, men grammatiska metaforer kopplas även till den senare läs- och skrivutvecklingen (ibid. 2011: 3). Grammatisk metafor antas enligt samma författare vara ett skrift- och skolrelaterat fenomen vilket gör den till ett mycket intressant undersökningsobjekt (ibid. 2011: 3).

Vanligtvis uttrycks processbetydelser i en text genom att använda verb. I dessa situationer kan det sägas att det råder kongruens semantik och lexikogrammatik emellan. Men ifall skribenten väljer att istället uttrycka en process med exempelvis ett substantiv har skribenten använt sig av en grammatisk metafor. I sådana fall använder skribenten inte den

konstruktion som i första hand förväntas, och SFL-forskarna menar att det råder en diskrepans mellan semantik och lexikogrammatik. Skribenten har alltså använt sig av en inkongruent realisering. Magnusson (2011: 37) lyfter fram att grammatiska metaforer avser *korskopplingar* och forskaren illustrerar detta på det sätt som åskådliggörs i figur 6.



Figur 6. Kongruenta och inkongruenta realiseringar (fritt efter Magnusson 2011: 38)

Ordklasser i lexikogrammatiken antas alltså ha naturliga semantiska motsvarigheter, dvs. substantiv realiserar *ting*, ett verb realiserar en *process* och ett adjektiv realiserar en *egenskap*. Denna naturliga realisering kallas sålunda kongruent. Figur 6 visar också hur ett substantiv kan realisera även andra betydelser än *ting*. För att exemplifiera detta är t.ex. *sjungande* ett exempel på en grammatisk metafor, eftersom det är ett substantiv som realiserar en semantisk process *att sjunga* (Magnusson 2011: 35–38).

Grammatiska metaforer kan skapas på flera olika sätt. Ett sätt, kanske det vanligaste, är att använda substantiv för att uttrycka processbetydelser. Denna grammatiska metafor kallas även för *nominalisering* t.ex. ett verb såsom *förändra* blir till ett substantiv en *förändring*. Ett annat sätt är att exempelvis låta egenskaper uttryckas med hjälp av substantiv istället för adjektiv. Exempelvis adjektivet *osäker* blir i en sats till substantivet *osäkerhet*. På

motsvarande sätt kan en händelse till exempel beskrivas genom ett adjektiv, *springande*, istället för ett verb att *springa*, som är fallet i följande sats; *En springande häst*. För denna typ grammatiska metafor använder Magnusson (2011: 67) benämningen *adjektivisering*. (Olofsson, Rosander & Sellgren 2006: 132) Magnusson (2011: 45) påpekar att definitionen av grammatisk metafor är en omdiskuterad fråga, och att SFL-forskare har olika uppfattningar om vad fenomenet egentligen innefattar. Det finns dessutom aspekter som ibland kan göra grammatiska metaforer svåravgränsade. Enligt samma författare (2011: 46) är vissa ord metaforiska och andra igen icke-metaforiska beroende på sammanhanget.

4 GENREPEDAGOGIK

Genrepedagogiken vilar teoretiskt på ett sociokulturellt perspektiv på lärande, och är en pedagogisk tillämpning av systemisk-funktionell lingvistik (SFL). Den australiensiska genrepedagogiken, även kallad Sydneyskolan, som är av intresse i den här studien har utvecklats sedan 1980-talet som en följd av att det efterlystes en pedagogik som kunde utveckla elevernas språkliga färdigheter (Johansson 2009: 33). Genrepedagogiken baserar sig på omfattande forskning med M.A.K. Hallidays systemisk-funktionell lingvistik (SFL) som utgångspunkt. (Hedeboe & Polias 2008: 7, Magnusson 2009: 68) Det genrepedagogiska arbetssättet är uppbyggt som en språkligt organiserad undervisning, vilket innebär en gradvis förskjutning från muntligt och interaktionellt språkbruk till ett mer skriftligt och monologiskt språkbruk (Magnusson 2009: 87). En mer vardaglig förankring i begreppet genrepedagogik innebär, att skribenten och talaren väljer ut språkliga mönster som lämpar sig bäst för syftet med det som ska framföras beträffande den aktuella situationen, ämnet och mottagaren. Genrepedagogik är alltså en slags teori för hur t.ex. läraren kan organisera sin skrivundervisning på ett ändamålsenligt sätt.

I samband med att eleverna börjar i skolan inleds även utvecklingen av ett nytt språkligt register, nämligen skolspråket, vilket på många sätt skiljer sig från det vardagsspråk som eleverna använt sig av tidigare. Att behärska skolspråket är avgörande för skolframgång, och enligt Löthagen, Lundenmark och Modigh (2010: 138) utvecklas inte skolspråket automatiskt utan det kräver insatser och explicita modeller för att utvecklas. I skolvärlden är ett sätt att stötta eleverna och integrera språk- och ämneskunskaper att arbeta genrepedagogiskt. Hur språket används i skolan beträffande olika situationer i tal och skrift kommer till uttryck i form av olika basgenrer, personliga genrer, faktagenrer samt analytiska genrer. (Hägerfelth, Dabeski & Söderström Lareu 2011: 83–87) Genrepedagogiken strävar till att göra språket begripligt för samtliga elever i alla skolämnen genom att lära eleven att medvetet välja det språk som passar för situationen.

Att förbereda eleverna inför de utmaningar som väntar efter skolan är minst lika viktigt. Kännetecknande för genrepedagogik är att olika varianter av funktionell grammatik används för att skapa ett metaspråk för skolans textsamtal (se avsnitt 3.2).

4.1 Introduktion till genrepedagogik

En *genre* kan definieras på flera olika sätt beroende på perspektivet, och genrebegreppet är tämligen svårfångat för att ge en entydig bild av olika tolkningsmöjligheter (Berge & Ledin 2001). I denna studie och kontext kan begreppet *genre* definieras enligt språkvetaren Jim Martins definition ”*en socialt inriktad process som sker i ett visst syfte och i vissa steg*” (Olofsson: 2010: 7). Genre ses alltså i denna kontext som ett kommunikativt och strukturellt beteende (Nord 2011: 161). Exempelvis människor som vuxit upp och tagit del av olika samtal samt situationer inom en kultur, skapar tillsammans referensramar för diverse textuella situationer, t.ex. hur man skriver ett formellt brev. (Cope & Kalantzis 1993: 7, Hyland 2007: 149–150) Genrer är sålunda starkt knutna till bestämda sociala syften och situationer. Detta synsätt beskriver mönstret som den australiska genreskolan kallar för genrer, som formas tidigt i livet i människans strävan efter språklig kommunikation (Johansson & Sandell Ring 2010: 22). Ur genrepedagogisk synvinkel definierar Hedeboe och Polias (2008: 13) *genre* kort och koncist som en social process med igenkännbara steg och med ett specifikt socialt syfte. Dessutom har vissa forskare exempelvis Per Holmberg velat skilja på begreppen *genre* och *textaktivitet* (TA), där det senare (TA) bl.a. återkommer i olika situationskontexter och realiseras typiskt i en textdel (Johansson & Sandell Ring 2010: 21). Holmberg (2009: 15) menar att textaktivitet (TA), eller basgenre för att närmare ansluta till genrepedagogikens termer, är kulturens grundläggande framställningsformer i en text för generella syften. Holmberg tillägger att basgenrer nästan kunde ses som olika kunskapsformer (2009: 21). Basgenrer används enligt samma forskare inom det genrepedagogiska tankesättet i skolvärlden. Genre däremot är mer bunden till en specifik social situation och betecknar hela texter (jfr reportage, insändare, saga, matrecept etc.). Jag kommer i denna studie att använda begreppet

basgenre, när jag syftar till skolsammanhang, även om jag är medveten om distinktionen dessa begrepp emellan.

Det som Holmberg kallar basgenrer i skolan indelas enligt Axelsson (2012) i specifika skolgenrer. Vanliga skolgenrer är enligt Axelsson (2012) personliga genrer (återgivande, berättande), faktagenrer (instruerande, beskrivande) och analytiska genrer (redogörande, förklarande, utredande, argumenterande, diskuterande etc.). Detta betyder sålunda att en genre har en viss struktur, och att den skapas med hjälp av de språkliga redskap som den aktuella situationen erbjuder och kräver. Exempelvis en berättande genre byggs upp kring händelser och handlingar som placeras i tid och rum, medan en beskrivande genre däremot kring definitioner, klassifikationer samt beskrivningar om temat i fråga. Syftet med den berättande genren är att underhålla, och syftet med den beskrivande genren är att informera. Dessa genrer ställer emellertid olika krav på t.ex. den språkliga utformningen. (Hägerfelth, Dabeski & Söderström Lareu 2011: 84–87) De olika genrerna förknippas enligt Liberg (2006: 150) med specifika grammatiska egenskaper som lyfts fram i ämnesundervisningen, och i olika skolämnen dominerar vissa genrer. Holmberg (2009: 15) menar att en didaktisk poäng med basgenrer är att kunna erbjuda eleverna ett verktyg för textskapande. Detta har eleven nytta av även senare i högre utbildning och arbetslivet.

Genrepedagogik innebär att texten sätts in i ett helhetsperspektiv, och utifrån textens kontext samt syfte arbetar man med textens övergripande struktur och språkliga särdrag parallellt med det aktuella ämnesområdet. Läraren har en central roll genom att explicit lära ut de olika basgenrernas särdrag i interaktion med eleverna. Målet är enligt Holmberg (2009: 19) att redan i skolans tidigare åldrar erbjuda eleverna arbete med samtliga basgenrer i enklare texter för att eleverna senare ska kunna utnyttja basgenrer som verktyg för mer komplicerade skoluppgifter. Den genrepedagogiska modellen sätter språkets roll i undervisning och lärande i fokus. Modellen erbjuder sålunda språkliga redskap för både receptiva (läsa, lyssna) språkfärdigheter och produktiva (prata, skriva) språkfärdigheter samt för beskrivning av texter över ämnesgränserna. (Hedeboe & Polias 2008: 8)

Hallidays språk teori har presenterats utförligt i kapitel 3, men centralt är alltså sambandet mellan språket och den kontext språket används i. Språket varierar från en social kontext till en annan. Beträffande genrep pedagogiken utgör Hallidays språk teori och forskning kring den systemisk-funktionella grammatiken (SFG) grunden för genrep pedagogikens grammatik.

Vygotskys teori om lärande innebär inom genrep pedagogiken att en elev lär sig genom samarbete, dvs. i samspel med andra och där den aktuella situationen ger modeller för att komma vidare i inläringen. Ett mycket viktigt begrepp är zonen för den närmaste utvecklingen (*Zone of Proximal Development – ZPD*), vilket i sin korthet syftar på det utrymmet inom vilket en utveckling kan ske, och den utgör grundtanken för det pedagogiska arbetet i klassrummet. Utvecklingszonen utgör avståndet mellan den utvecklingsnivå som eleven kan klara sig självständigt på och den nivå som eleven behöver kompetent ledning för att kunna prestera något. Inom denna zon har eleven kunskaper eller färdigheter som inte är helt inlärd, men som ligger inom ramen för utvecklingspotentialen. (Johansson & Sandell Ring 2010: 28–29) I skolsammanhang kan ZPD anses ha en övre och en undre gräns, och mellan dessa gränser finns zonen där ny kunskap uppstår. Ifall instruktionen är för svår eller målet alltför högt kan detta resultera i att eleven blir frustrerad eller helt enkelt tappar motivationen. I situationer där målet är för lågt finns ingen utmaning och då lär sig eleven ingenting. (Hedeboe & Polias 2008: 16)

Den andra centrala termen inom genrep pedagogiken är begreppet *stöttning* (eng. *scaffolding*; Bruner), som enligt Gibbons (2002: 10, 2006) är en form av tillfällig men för stunden nödvändig hjälp. Det handlar om hjälpmedel (t.ex. modeller för problemlösning, riktlinjer för arbetsprocesser, instruktioner, tillvägagångssätt, rutiner) främst för kognitiv utveckling men också för social och praktisk utveckling (Dysthe, Hertzberg & Løkensgard Hoel 2011: 116). Stöttning ges av lärare eller klasskamrater och leder till behärskning av nya färdigheter samt till nya kunskaper. Stöttning leder således till att eleven själv efter hand kan utföra samma uppgift utan hjälp. Väsentligt är att lärande sker när eleverna arbetar inom zonens (ZPD) gränser för då kan läraren genom stöttning hjälpa sina elever att

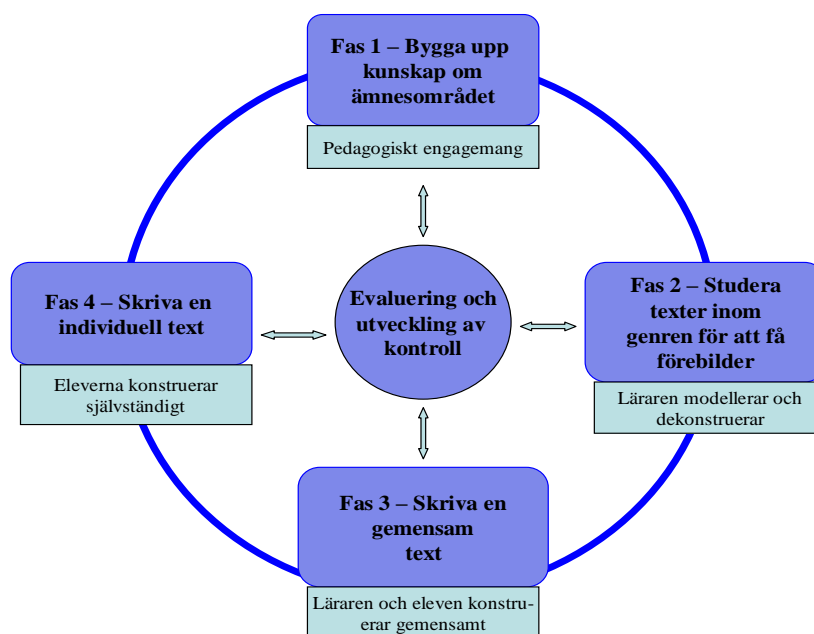
utveckla både kunskap, förståelse och nya kompetenser. En optimal inläringssituation kännetecknas av höga krav och stort stöd för att uppnå ändamålsenlig inläring. (Hedeboe & Polias 2008:16–17) Beträffande elevens närmaste zon för utveckling används stöttning, utifrån de faser som genrepedagogiken bygger på, så att läraren är expert i början och eleven blir successivt expert genom att lärarens stöttning stegvis avtar. Detta innebär i praktiken att fas 1 (se figur 8 på följande sida) i den genrepedagogiska cirkelmodellen kännetecknas av stort stöd från lärarens sida och fas 4 däremot av lite eller ingen stöttning. (Genrepedagogik i Rinkeby 2012)

Den genrepedagogiska cirkelmodellen, ursprungligen The Teaching and Learning Cycle, är en didaktisk modell för en styrd läs- och skrivutveckling. Modellen utvecklades av de australiska forskarna Jim Martin och Joan Rothery, som under 1980-talet tog initiativet till att utforska elevtexter, genrer, språkdrag och språkmönster i skolämnen. (Hägerfelth 2011: 45–46, Hägerfelth, Dabeski & Söderström Lareu 2011: 88) I en genrebaserad undervisning arbetas det systematiskt med språk och text inom den aktuella genren. Enligt Nord (2011: 162) är detta ett specifikt sätt att låta en text struktureras stegvis i faser för att resultera i en funktionell handling. Detta innebär i praktiken att eleverna inte bara lär sig språket, utan även genom språket och om språket. Följande kapitel 4.3 redogör för den genrepedagogiska cirkelmodellen.

4.3 Den genrepedagogiska undervisningsmodellen

Den genrepedagogiska cirkelmodellen syftar till att eleverna ska bli medvetna om olika språkmönster och de olika genrernas struktur samt språkspecifika drag för att kunna realisera olika texters syften. Genrepedagoger anser att en explicit kunskap om hur språket fungerar i diverse kontexter medför en ändamålsenlig inläring av både språket och på språket. För att kunna samtala om språk behövs ett s.k. metaspråk, ett gemensamt språk *om* språket, som är bekant för både inläraren och läraren. (Johansson & Sandell Ring 2010: 25)

Genrepedagogiken föreslår alltså textsamtal som ett effektivt lärandestöd för skrivande och det fästs stor uppmärksamhet vid struktur och språk. Textsamtal handlar enligt Holmberg (2009: 24) om textens förankring i ett kunskapsfält, om textens funktion i den aktuella kommunikationssituationen samt om förebilder beträffande själva språket och strukturen. Figur 8 åskådliggör den genrepedagogiska undervisningsmodellen för utvecklingen av genrer och register i skolarbetet. Det handlar alltså om en didaktisk modell för en styrd läs- och skrivutveckling.



Figur 8. Cykel för undervisning och lärande (fritt efter Hedeboe & Polias 2008: 15) (Ursprungligen från Martin och Rothery 1986; The Teaching Learning Cycle)

Figur 8 åskådliggör ett kretslopp av aktiviteter som lärare och elever kan dra nytta av i undervisningen. Varje fas bidrar till att utveckla elevernas insikt i vilka språkliga valmöjligheter som finns till deras förfogande, och hjälper eleverna att behärska och

vidareutveckla de språkliga mönster samt kontexter som är aktuella i skolvärlden. Varje fas möjliggör även lärarens bedömning av elevernas språkliga nivå för att kunna avgöra när en elev är redo för att gå vidare i kretsloppet. (Hedeboe & Polias 2008: 17) Faserna är numrerade från 1–4 och de fungerar alltså som ett kretslopp, där det råder en kontinuerlig interaktion mellan undervisning och utvärdering. Trots att faserna av tydlighetsskäl är numrerade kan läraren utifrån elevernas genrekunskap välja de steg i processen som är relevanta för den aktuella förståelsen av text samt ämne. Ibland behövs emellertid alla faser, ibland kan någon fas utelämnas eller också fokuseras bara något av momenten. Utgångspunkten är enligt Johansson och Sandell Ring (2010:31) elevens förförståelse och kunskaper, vilket innebär att faser kan byta plats sinsemellan eller till och med hoppas över.

I den *första fasen* (Fas1) i kretsloppet för undervisning och lärande utforskar lärare och elever tillsammans kontexten, inom funktionell grammatik benämns detta att utforska *fältet* (se avsnitt 3.2). Det handlar om ett steg för pedagogiskt engagemang, vilket enligt Johansson och Sandell Ring (2010: 31) innebär att skaffa kunskaper om ämnet, lära sig ändamålsenligt ordförråd samt öka förståelsen för ämnesspecifika begrepp och uttryck. Faktum är att ett för stort antal okända ord försvårar eller till och med omöjliggör förståelse av text och därmed även inhämtning av kunskap (Enström 2004: 178). Såväl språk som kunskap om ämnet utvecklas och eleverna ges tillräckligt med tid för att tillägna sig både ämnes- och språkkunskaper. Läraren kan i denna fas bl.a. få en uppfattning om elevernas förförståelse samt ämneskunskaper beträffande basgenren och planera den fortsatta undervisningen i enlighet med elevernas svagheter och styrkor. Johansson och Sandell Ring (2010) poängterar att kommunikation genom interaktion är mycket viktigt i denna fas. Många genuina kommunikationstillfällen erbjuds, och eleverna antecknar, lyssnar, samtalar, läser, arbetar i par och grupper. Det kan konkret handla om att undersöka olika informationskällor såsom Internet och film eller eventuellt göra studiebesök av olika slag. Intressant i detta sammanhang är att andraspråkseleverna enligt Johansson och Sandell Ring (2010: 32) med fördel ges en möjlighet att använda sitt modersmål som en bro till

andraspråket. Författarna anser att genom utnyttjande av L1, som det starkaste språket, vid tillägnande av nya kunskaper kan eleverna arbeta på en högre kognitiv och språklig nivå.

Den *andra fasen* (Fas 2) kännetecknas av att eleverna ska få djupare förståelse för syftet med den text de förväntas skapa. Det handlar om att belysa språkliga strukturer och språkliga val som är typiska för den aktuella basgenren. Språkliga drag lyfts fram såsom olika typer av verb, grammatiska metaforer, bindeord, ämnesspecifikt ordförråd, tempus et cetera som är kännetecknande för den aktuella texten. Gibbons (2006: 96) lyfter fram den viktiga principen att t.ex. de grammatiska begreppen lärs ut i en autentisk kontext där språket används. Det skapas alltså en förmåga för eleverna att förstå och producera texter som förekommer och fungerar i samhället (Hedeboe & Polias 2008: 18). Eleverna läser och studerar (plockar isär) flera modelltexter inom den aktuella genren för att upptäcka och identifiera hur form och innehåll samverkar. Eleverna introduceras enligt Johansson och Sandell Ring (2010: 33) även i metaspråkliga samtal, dvs. samtal *om* språket i texten, och eleverna utvecklar samtidigt ett ämnesrelaterat begrepps-förråd. I samband med dessa samtal upptäcks specifika mönster i texterna. I andra fasen är det alltså viktigt att eleverna förstår och känner igen basgenrens syfte, struktur och språkliga kännetecken.

I den *tredje fasen* (Fas 3), gemensam textkonstruktion, skriver lärare och elever en gemensam text i basgenren. Med hjälp av det gemensamma skrivandet, antingen i helklass eller i mindre grupper, kan eleverna förstärka och dela med sig av sina redan inlärd kunskaper om ämnet, genren och situationskontexten (Hedeboe & Polias 2008: 19). Läraren styr samtalet samt skrivandet genom att stötta eleverna och föra fram strukturer samt betydelser i språket som eleverna inte ännu behärskar på egen hand. Det gemensamma skrivandet innebär att eleverna arbetar på en hög kognitiv nivå, eftersom det finns utmaningar, men en tydlig stöttning från bl.a. lärarens sida. Gibbons (2006: 99) lyfter fram att fas 3 är lärarledd men att den ingalunda får ses som lärarstyrd, läraren uppmuntrar eleverna till att fokusera på skrivandets alla aspekter. I det gemensamma skrivandet i genrepdagogen (jfr LTG-undervisning) är läraren experten och guiden, som genom att

tänka högt vägleder eleverna in i hur basgenren byggs upp beträffande struktur och språk (Johansson & Sandell Ring 2010: 34–35). Syftet med fas 3 är således att befästa tidigare kunskaper om ämnet, språket i ämnet samt basgenren och att ge extra stöttning inför självständigt skrivande i nästa fas (Fas 4). Det handlar om att ge en modell för skrivande i basgenren och att utveckla individuella skrivstrategier. (ibid. 2010: 35) Holmberg (2009: 25–26) poängterar att samskrivningen i fas tre är en nyckelaktivitet, eftersom det ofta finns en klyfta mellan det som lärts i teorin och som behärskas i praktiken. Det gemensamma skrivandet är alltså en strategi som så att säga minskar på denna klyfta.

Självständig textkonstruktion står som den *fjärde fasen* (Fas 4), och det handlar om ett självständigt skrivande med ämne och basgenre i fokus. Detta är möjligt eftersom eleverna nu har goda kunskaper om ämnet, kännedom om typiska språkliga strukturer och språkliga val för basgenren ifråga. Det skrivs utkast och samtalas om texter med kamrater och med läraren. Genom respons, feedback och stöttning bearbetas texter och texterna får sålunda sin slutliga utformning. (Hedeboe & Polias 2008: 19, Johansson & Sandell Ring 2010: 36)

Cykeln för undervisning och lärande är tidskrävande, men enligt Johansson och Sandell Ring (2010: 36) en mycket framgångsrik modell. Det är ett kretslopp i vilken eleverna utvecklar en allt större behärskning av det aktuella ämnet och specifika texter, genom att lyssna, läsa, tala, skriva, bearbeta och bedöma texter. Under de fyra faserna förändras aktiviteterna successivt från att först vara lärarledda till att sedan bli gemensamma aktiviteter där både lärare och elever deltar. Slutligen arbetar eleverna helt självständigt. (Hedeboe & Polias 2008: 19)

Målet med cirkelmodellen är att ge eleverna språkliga verktyg för att självständigt kunna producera kreativa texter inom olika genrer (Löthagen, Lundenmark & Modigh 2010: 150). Beroende på de aktuella skolämnena som behandlas och det centrala innehållet samt kunskapskraven i kurs- och ämnesplaner kan cirkelmodellen få olika utformningar (Hägerfelth, Dabeski & Söderström Lareu 2011: 91). Holmberg (2009: 25) vill gärna se

cirkelmodellen som en dynamisk process där ännu en femte fas vore möjlig. Författaren ser möjligheter i att det skulle textsamtalas kring elevernas egna texter, vilket inte enbart resulterar i kunskaper om basgenrens språk, struktur och funktion utan också i vad själva texten har att bidra med beträffande kunskap och erfarenheter. Gibbons (2006: 92, 100) påpekar att cirkelmodellen ska integreras i den naturliga undervisningen och användas regelbundet upprepade gånger med ett för åldersgruppen lämpligt material. Faktum är dock att det språk skoleleverna möter i skolans ämnesundervisning, speciellt i senare skolor, kännetecknas av ett språkbruk som mer och mer avlägsnar sig från vardagsspråket. Vardagsspråket kan emellertid ses som en viktig resurs att räkna med i lärandeprocessen, även om utvecklingen av skolspråket inte är identiskt med utvecklingen av det vardagliga språkbruket. (Hägerfelth 2011: 23)

Den funktionella grammatiken samt cykeln för undervisning och lärande är ett effektivt verktyg i undervisningen. Det kan kännas svårt för lärare i början att greppa den nya grammatiken och metoden. White (2010: 52–53, 72–73) menar att till lärarens första uppgifter hör att välja tema och basgenren som eleverna ska jobba med. Utöver detta behövs en modelltext som analyseras och som det arbetas kring i undervisningen i enlighet med det genrep pedagogiska angreppssättet. Samma författare påpekar att läraren demonstrerar hur exempelvis den funktionella grammatiken fungerar för att skapa mening i den aktuella texten. Detta görs givetvis beträffande den aktuella basgenren, men även när det gäller aspekterna *fält*, *relation* och *kommunikationssätt*, vilka är de centrala variablerna inom SFG (se avsnitt 3.2). Dessa variabler hjälper eleverna att kunna producera en meningsfull och ändamålsenlig text, eftersom eleverna förstår ändamålet och strukturen med texten (genren). Viktiga faktorer är dels textens innehåll dvs. *vad?* (fält), dels det specifika språket i relationen mellan t.ex. skribent och läsare dvs. *vem?* (relationen) samt *hur* texten förmedlas, handlar det om skriven eller talad text, det vill säga kommunikationssättet (White 2010: 55). White (2010: 73) hävdar dessutom att detta arbetssätt gynnar alla elever inte enbart andraspråksinlärare, och att det är en bevisad metod för både språk- och ämnesinlärning i samtliga ämnen.

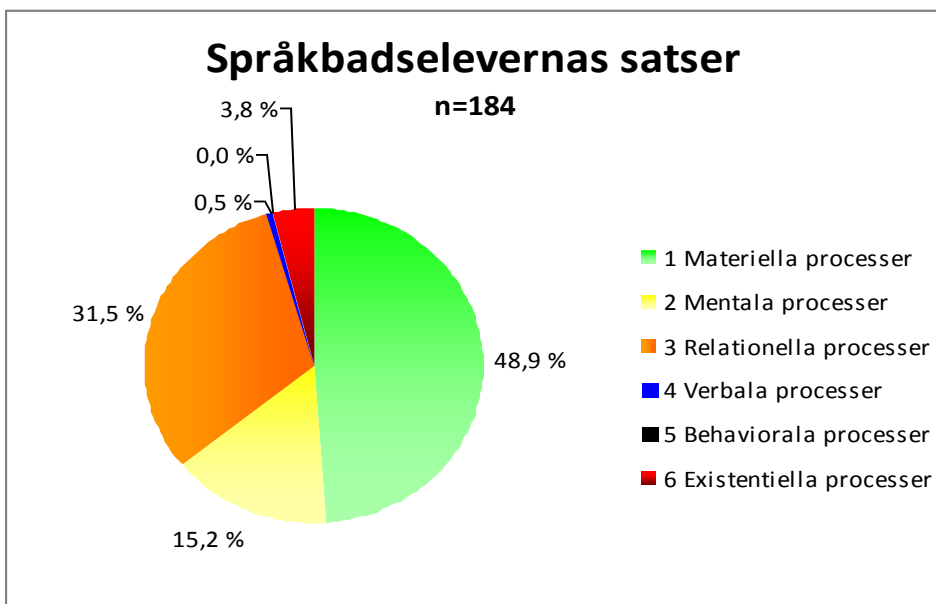
5 RESULTATREDOVISNING

I detta avsnitt redogör jag för och diskuterar slutsatser beträffande min analys av språkbadslevernans skriftliga textproduktion i årskurs 9. Jag inleder med att redogöra för hur språkbadspråket ser ut ur ett SFG-perspektiv som alltså fungerat som huvudsyftet i detta examensarbete. Språkbadsleverna har i sin skrivuppgift berättat om sina erfarenheter kring temat vinter i Finland, dvs. språkbadsleverna har beskrivit vad som händer när det blir vinter i vårt land. Utgångspunkten för min analys har varit stimulusordet *människan* och processbetydelser samt deltagare i anknytning till det aktuella temat vinter. Begreppsmässigt har sålunda både människan i dess vida bemärkelse och den finländska vintern avspeglat språkbadslevernans tankar i de excerperade satserna. Exempelvis ”*Människorna åker mera och mera med bussar och bil (9VUT332)*”, ”*Människorna tar sina båtar upp till stranden (9VUT339)*”, ”*Vi människor har mycke varma kläder på oss och vi läker med snön, [...] (9EUT264)*” och ”*Vintern påverkar också människan och jag tror att du som kommer från ett varmt land som Australien är särskilt intresserad av det. (9AUT250)*”.

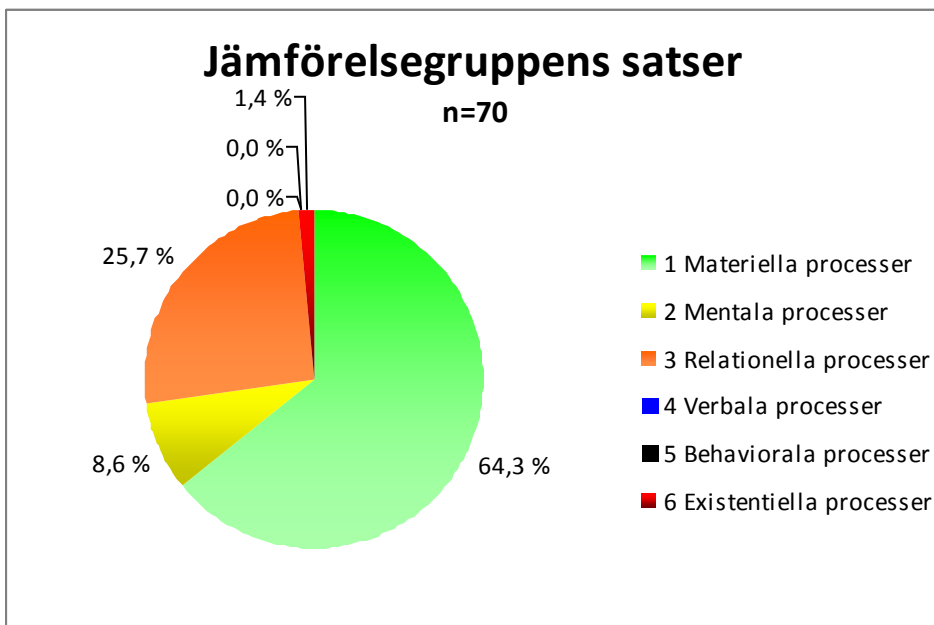
Språkbadslevernans beskrivningar byggs upp kring en kärna, alltså en process, och till denna process anknyts förstadedeltagare samt andradeltagare. Språkbadsleverna har sålunda använt språket för att skapa erfarenheter av verkligheten, genom att välja vilka processer som sätts i fokus och vilka deltagare som förknippas med den aktuella processen. Utöver dessa aspekter tar jag i detta avsnitt även ställning till mina två delsyften som alltså dels är språkbruket som analyserats genom förekomsten av grammatiska metaforer i språkbadslevernans texter, och dels kontrastering av principer i genrepdagogen och i språkbadet. Notera dock att jag inte tar ställning till eventuella stavfel eller andra grammatiska aspekter i elevsatserna, och att exemplen är skrivna i den form som informanten använt sig av i sin textproduktion.

5.1 Processer i språkbadselevernas satser

Betydelser som beskriver att något görs, känns, sägs eller finns ses inom den funktionella grammatiken som de centrala erfarenhetsmässiga processbetydelserna (se t.ex. avsnitt 3.3 och 3.4). Nedanstående figur 9 och figur 10 på följande sida åskådliggör fördelningen mellan processtyperna i både språkbadselevernas (SB) och jämförelsegruppens (SJ) satser. Observera att bokstaven *n* i bägge figurena ($n=184$ och $n=70$) syftar på antalet processer.



Figur 9. Fördelningen mellan olika processer i språkbadselevernas (SB) satser



Figur 10. Fördelningen mellan olika processer i jämförelsegruppens (SJ) satser

Den mest frekventa processtypen i både språkbadselevernas (SB) och jämförelsegruppens (SJ) satser är de materiella processerna. Den stora andelen materiella processer, 64,3% respektive 48,9% kan förklaras med att det handlar om *handlingar* samt *händelser* i bägge elevgruppens satser, dvs. någon eller något *gör* någonting eller alternativt något *händer*. Det är tämligen tydligt att erfarenhetsmässig betydelse kan beskrivas som att olika saker sker eller alternativt utspelar sig. De materiella processerna förändrar något i den yttre världen och processerna kräver någon form av energi (se tablåerna 2 och 3). De materiella processbetydelserna medför även att satserna blir dynamiska och händelserika; ”Människan *kläd sig* av vinter kläder, *börjar värma* huset och *byter* vinterhjul” (9VU336).

De materiella processerna har även vanligtvis en tendens att göra en text konkret. De materiella processerna förekommer exempelvis frekvent i berättande genre, och eftersom språkbadselevernas uppgift var att berätta för en språkbadselev i Australien vad som händer

när det blir vinter i Finland är det motiverat att förekomsten materiella processer är så stor. Informanterna har således använt sig av en basgenre som de kommer i kontakt med mycket tidigt i sin språkinlärning (se t.ex. Biber & Conrad 2009: 3). Materiella processer är dessutom enligt Holmberg och Karlsson (2006: 84) den klart vanligaste processtypen. Språkbadslevernans materiella processer utgör alltså en kärna kring vilken diverse beskrivningar byggs upp. Nedanstående tablå 2 visar typiska materiella processer som anknyts till temat vinter. De materiella processerna är markerade med *kursiv* stil i satserna. Språkbadsleverna (SB) använde sig av exempelvis följande materiella processer i sin textproduktion som åskådliggörs i tablå 2.

Tablå 2. Exempel på *materiella* processer i språkbadslevernans (SB) satser

Informant (SB)	Vasa	Esbo	Åbo
9VUT309	På vinter kan människorna <i>sporta</i> allt möjligt t.ex. att <i>skida</i> i sgogen, eller <i>skrinna</i> på isen.		
9EUT299		Människorna kan på vintern <i>spela</i> och <i>göra</i> alla vinter sportter till exempel <i>spela</i> ishokey, <i>skida</i> eller <i>åka</i> snowboard.	
9AUT238			Människorna, här i Åbo, <i>fryser</i> nästan hela vintern, för fast vi inte har mycket minusgrader så <i>blåser</i> det hårt från norr [...]

Jämförelsegruppens (SJ) elever har tematiskt använt sig av liknande materiella processer som språkbadsleverna (SJ). De materiella processbetydelserna beskrivs i bägge grupperna

(SB och SJ) hur människan utövar vintersporter av olika slag (*skrinna*, *skidar*, *åker slalom* och *snowboard*), hur människan *fryser* och *klär sig* varmare för att klara av kylan samt aktiviteter såsom att *byta* vinterdäck och *elda* i spisen för att hålla huset varmt. Dessa materiella processbetydelser uttrycker på ett betydelsefullt sätt språkbadslevernans tankar om diverse aktiviteter under vintern. Det är dock möjligt att excerpera processbetydelser i jämförelsegruppens (SJ) satser som är mera specifika lexikala ord än språkbadslevernans (SB) processbetydelser (jfr t.ex. *pilka*, *skotta* (snö) (SJ) med *göra* (SB)). Språkbadslevernarna har använt sig av processen *göra* på ett mer övergripande sätt istället för att förmedla en mer specifik processbetydelse. Motsvarande aningen mer avancerade processbetydelser finns alltså inte i språkbadslevernans materiella processer. Tablå 3 åskådliggör några betydelsemässigt mer innehållsrika materiella processer med två exempel.

Tablå 3. Exempel på *materiella* processer i jämförelsegruppens (SJ) satser

Informant (SJ)		
9VUT186	Många människor börjar då <i>röra sig</i> ute på isen med skridskor, skidor och många <i>pilkar</i> också.	
9VUT207 (1)		Alla människor börjar <i>skotta</i> snö och <i>byter</i> däck på sina bilar.

Följande stora grupp av processtyper är de relationella processerna, som alltså beskriver hur saker och ting förhåller sig (se avsnitt 3.5). Den förhållandevis stora andelen relationella processer, 31,5% och 25,7% kan förklaras med att skribenterna ofta refererar till *tillstånd* som t.ex. informant 9VUT328 ”Människor *är* tröttare än på sommaren” och fakta av olika slag, t.ex. informant 9EUT287 ”När det kommer vinter, vädret *blir* kallt, vattendragen *blir* is, människan fryser [...]”. De relationella processerna beskriver således en relation mellan två deltagare i satsen. Jag anser inte att andelen relationella processer i studiens excerperade

satser (SB och SJ) antyder att satsinnehållet på något sätt är abstrakt eller opersonligt (jfr resonemanget på sidan 41). Exempelvis berättelser sägs ofta innehålla olika slags relationella processer. De relationella processerna är förvisso vanliga i exempelvis faktatexter, och i detta avseende beskriver språkbadsleverna visserligen fakta dvs. vad som kännetecknar vårt land, människor generellt och relationer vinter och människan emellan när det blir vinter i Finland. Det handlar dock inte om abstrakta och opersonliga resonemang, utan konkreta ställningstaganden. Exempel på vanliga relationella processer i språkbadslevernas (SB) satser åskådliggörs i nedanstående tablå 4, medan tablå 5 exemplifierar jämförelsegruppens (SJ) relationella processer. Parenteserna visar till vilken undergrupp den specifika relationella processen hör.

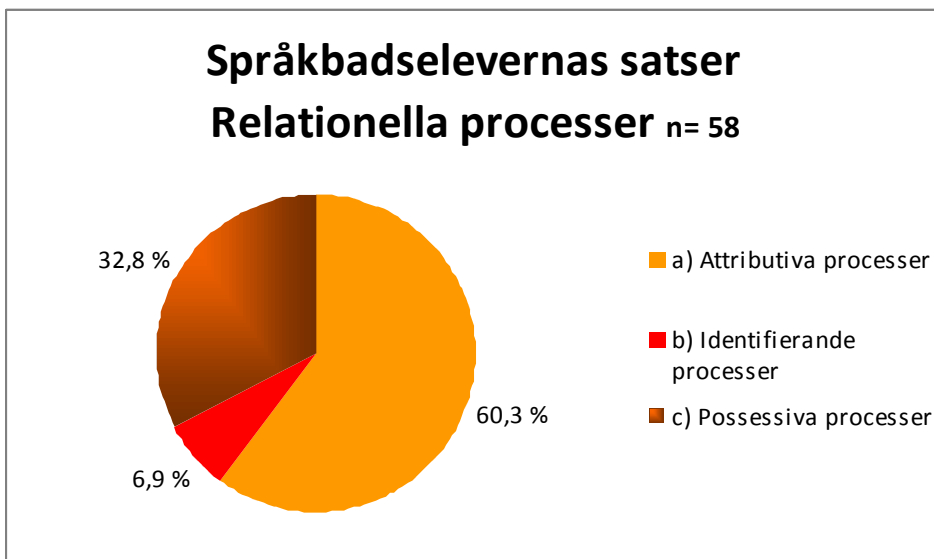
Tablå 4. Exempel på *relationella* processer i språkbadslevernas (SB) satser

Informant (SB)	Vasa	Esbo	Åbo
9VUT304	Några människorna <i>är</i> glada och några tycker inte alls om det här. (attributiva)		
9EUT292		Det <i>blir</i> kallt och mörkt och människorna börjar beräda sig till vintern. (attributiva)	
9AUT237			Alla människorna <i>har</i> röda näsor, det <i>är</i> roligt. (possessiva) (attributiv)

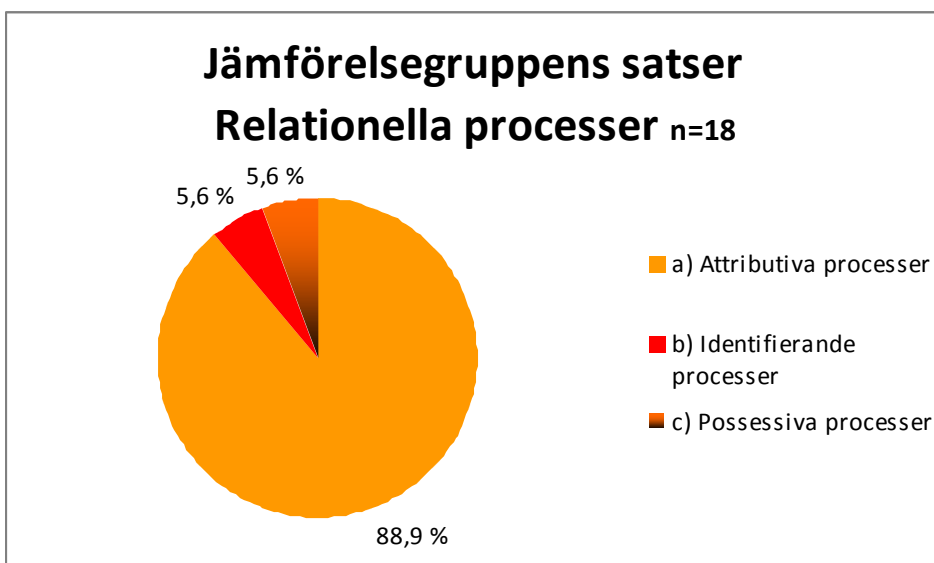
Tablå 5. Exempel på *relationella* processer i jämförelsegruppens (SJ) satser

Informant (SJ)		
9VUT181	Vintern <i>är</i> inte farlig för varken människor, djur eller växter [...] (attributiv)	
9VUT205		Eftersom det <i>blir</i> kallare måste också människan klä sig varmt, annars kan man <i>bli</i> sjuk. (attributiva)

Det förekommer egentligen inga kvalitativa skillnader i språkbadslevernans (SB) och jämförelsegruppens (SJ) relationella processer. Bägge grupper har använt sig av samtliga tre undergrupper (attributiva, identifierande och possessiva) som hör till de relationella processbetydelserna. Det handlar om relativt statiska processbetydelser. Intressant är däremot fördelningen mellan de relationella processernas undergrupper, nämligen de attributiva, identifierande och possessiva relationella processerna. Figurerna 11 och 12 på följande sida åskådliggör den intressanta fördelningen inom de relationella processtyperna i språkbadslevernans (SB) och jämförelsegruppens (SJ) satser. Observera igen att *n* anger antalet relationella processer.



Figur 11. Fördelningen mellan relationella processer i språkbadselevernas (SB) satser



Figur 12. Fördelningen mellan relationella processer i jämförelsegruppens (SJ) satser

Intresseväckande beträffande de relationella processbetydelserna är att de attributiva processerna dominerar i bägge grupperna (SB och SJ). Informanterna har genom att använda dessa attributiva processbetydelser velat tilldela någon egenskap, beskriva tillhörighet och förmedla diverse tematiska kännetecken i sina satser. Språkbads eleverna har dock betydelsemässigt velat förmedla ägande (32,8%) och beteckna identitet (6,9%) i en betydligt större utsträckning än jämförelsegruppen (5,6% respektive 5,6%). Språkbads elevernas satser byggs alltså i denna kontext huvudsakligen upp kring processbetydelserna att beskriva omständigheter under den finländska vintern, och generellt beskriva vad människan besitter i anknytning till temat vinter.

Den tredje gruppen av de mest frekventa processtyperna utgörs av mentala processer. Det handlar således om *förnimmelser*, och språkbads eleverna har de facto skrivit om tankar, sinnesintryck samt känslor som har med vintern att göra. Det framkommer tydligt i satserna att fokus ligger på språkbads elevernas egna tankar och upplevelser. Genren för mentala processer är skönlitterär text, men i språkbads elevernas satser handlar det snarare om personliga tankar och upplevelser i anknytning till temat vinter. Tablå 6 exemplifierar några av de vanligaste mentala processerna som språkbads eleverna (SB) använt sig av. Jämförelsegruppens (SJ) mentala processer åskådliggörs i tablå 7. Parenteserna anger undergruppen för den aktuella mentala processen.

Tablå 6. Exempel på *mentala* processer i språkbads elevernas (SB) satser

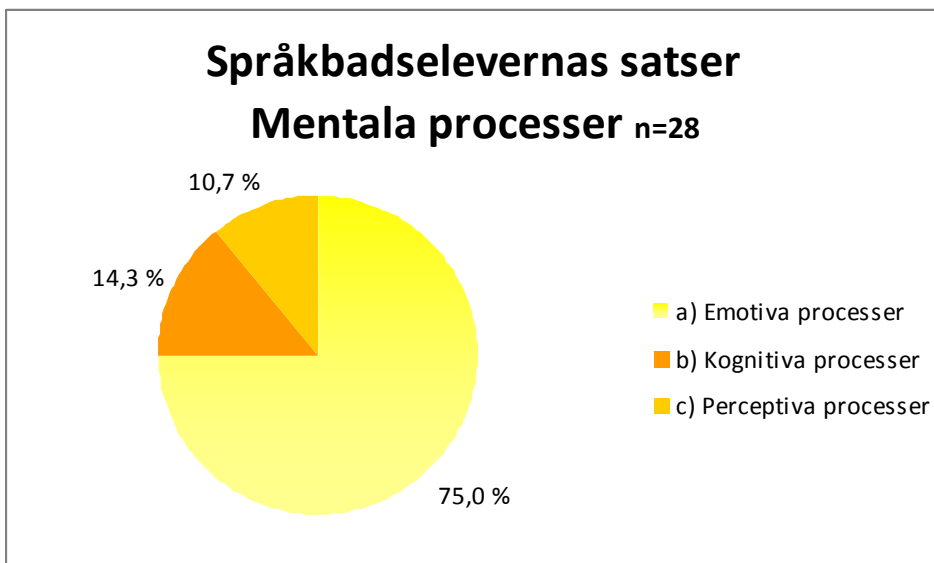
Informant (SB)	Vasa	Esbo	Åbo
9VUT306	Alla människor <i>tycker</i> inte om vinter nästan ingen <i>tycker</i> , alla bara <i>önskar</i> att det skulle vara sommaren, (emotiva)		
9EUT260		Det finns också människor som	

		<i>hatar</i> vinter och snö. (emotiva)	
9AUT235			Några människor <i>älskar</i> vintern och några lite mindre. (emotiva)

Tablå 7. Exempel på *mentala* processer i jämförelsegruppens (SJ) satser

Informant (SJ)		
9VUT181 (2)	[...] att <i>se</i> på de fina fåglarna och en del fåglar flyger söderut [...] (perceptiv)	
9VUT220		Människorna klär sig varmare och man <i>ser</i> ofta rök stiga upp ur skorstenar [...] (perceptiv)

Intressant beträffande de mentala processerna är att språkbadsleverna (SB) har förmedlat processbetydelser som hör till alla undergrupper. Mycket frekvent är den emotiva gruppen dvs. processbetydelser som har med känslor och tankar att göra (jfr *älska, hata, önska* och *tycka*). Den svenska jämförelsegruppen (SJ) har använt sig mest av perceptiva mentala processbetydelser (jfr *se*) som har med t.ex. synsinnet att göra. Mångfalden i språkbadslevernans satser är mycket anmärkningsvärd, eftersom den frekventa användningen av de emotiva mentala processbetydelserna indikerar stilistiskt ett känslospråk. Språkbadsleverna har tydligen en förmåga att relativt lätt förmedla sinnesintryck av olika slag. Figur 13 åskådliggör fördelningen av språkbadslevernans mentala processer (n = antalet processer).



Figur 13. Fördelningen mellan mentala processer i språkbadselevernas (SB) satser

I figur 13 fördelas språkbadselevernas mentala processer så att de emotiva processerna dominerar (75 %) och de kognitiva processerna (14,3%) utgör den näst största gruppen. De perceptiva processerna är bara 10,7% av alla mentala processbetydelser. Speciellt de emotiva processerna är intresseväckande, eftersom de utgör en så stor grupp och förmedlar språkbadselevernas personliga tankar och känslor i anknytning till temat vinter i Finland.

De existentiella processerna är väldigt få till antalet, och de representerar alla samma form. De verbala processerna som antyder kommunikation av något slag, i form av vem som yttrar vad, finns det ett exempel av i detta material som jag excerperat. Avsaknaden av behaviorala processer (t.ex. att *le*) är total i bägge elevgrupperna. Tablå 8 på följande sida åskådliggör de resterande processtyperna med några valda exempel. Notera att tablå 8 exemplifierar enbart språkbadselevernas (SB) resterande processer, eftersom jämförelsematerialet beträffande dessa kategorier är knappt och av ringa betydelse.

Tablå 8. Exempel på *existentiella* processer och en *verbal* process i språkbadslevernans (SB) satser

Informant (SB)	Vasa	Esbo	Åbo
9VUT314 <i>Existentiell</i> process	Men det <i>finns</i> också såna människor som tycker åka utomlands, [...]		
9EUT344 <i>Verbal</i> process		Någon människa <i>sade</i> till mig att [...]	
9AUT270 <i>Existentiell</i> process			Det <i>finns</i> två slags människor: [...]

De existentiella processerna i tablå 8 ovan utgör en liten grupp i mitt material. Dessa processer avser alltså att något finns eller existerar, och 'det' som sammankopplas med processbetydelsen *finns* har egentligen ingen betydelsemässig funktion i satsen. Det obligatoriska *det* handlar enligt Magnusson (2011: 49) snarare om en textuell funktion än en ideationell funktion. Den verbala processen förefaller mycket ensam i hela analysmaterialet.

5.2 Förstadeltagare och andradeltagare i språkbadslevernans satser

I avsnitt 3.4 redogjordes kortfattat för förstadeltagare, dvs. deltagaren som processen utgår från, och andradeltagare som alltså syftar till den aspekt som binds ihop med eller som påverkas av förstadeltagaren. I teoridelen (se t.ex. avsnitt 3.5) konstaterades även att processerna alltid hänger ihop med en deltagarroll. Materiella processer har exempelvis en *aktör*, den mentala processen en *upplevare* och den verbala processen en *talare* etc. I detta kapitel diskuteras språkbadslevernans användning av både första- och andradeltagare utifrån de excerperade satserna. Utgångspunkten är processkärnan i de olika processbetydelseerna och de roller denna specifika betydelse ger deltagarna. Deltagarna i språkbadslevernans satser diskuteras utgående från följande processbetydelser; materiella

processer, mentala processer, relationella processer, verbala processer samt existentiella processer i enlighet med indelningen i avsnitt 3.5 (se figur 5). Jämförelsegruppens (SJ) deltagare kontrasteras inte med språkbadslevernans (SB) deltagare i följande diskussion, eftersom fokus ligger på språkbadslevernans satser.

I materiella processer överförs betydelser såsom förändringar i yttre världen, och vanligtvis innebär detta att någon eller något *gör* något eller alternativt att något *händer* (se avsnitt 3.5.). Förstadeltagaren i en materiell process är således en *aktör*. Holmberg och Karlsson (2006: 80) konstaterar att såtillvida en andradeltagare finns med i materiella processbetydelser utgörs den i första hand av *målet* dvs. den deltagare som processen når fram till, alternativt berör eller påverkar. Språkbadslevernans har beträffande sina materiella processbetydelser använt sig av deltagare på följande sätt som tablå 9 visar. Exemplet syftar till att ge en helhetsbild över denna kategori, och innehåller alltså inte samtliga fall av materiella processer och deras deltagare.

Tablå 9. Exempel på *materiella processer* och deras deltagare (SB)

INFORMANT (SB)	AKTÖR (förstadeltagare)	MATERIELL PROCESS	MÅL (andradeltagare)
9VUT305	Människor	göra	snögubbor
9VUT327	Människorna	köper	vinter kläder
9VUT336	Människan	(börjar) värma	huset
9VUT339	Människorna	byter	vinterhjul
9EUT268	Människor	tända	några ljus
9EUT273	Människor	använder	tjocka jackor
9EUT275	Människorna	dricker	varma drickor
9EUT285	Människor	åker	ski och snowboard
9EUT287	Människan	fryser	-

9AUT236	Människorna	flyr	-
9AUT238	Det	blåser	-
9AUT240	Människor	(har) brutit	armen
9AUT252	Man	(kan) rulla	bollar
9AUT256	Människan	(måst) sätta	kläder på

Tablå 9 åskådliggör första- och andradeltagare i materiella processer i form av aktör samt mål. De materiella processerna resulterar i något slags förändring, och den som sätter i gång förändringen eller genomför processen är vanligen aktören. De excerperade satserna har utgått från stimulusordet *människan* och därför är naturligtvis aktören människan den mest frekventa. I ett fall har informanten (9AUT238) använt sig av ett betydelseomt *det*, eftersom det inte i den satsen finns någon naturlig aktör. Informanten har lärt sig svenskans platshållartvång, dvs. att om subjektsplassen är tom måste ett formellt subjekt infogas (se t.ex. Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 52). I traditionell grammatik benämns 'det' således för formellt subjekt, och i denna studie handlar det om en processbetydelse (ett intransitivt verb i traditionell grammatik) som inte kan ha någon andradeltagare.

Likaså har två informanter (9EUT287 och AUT236) använt sig av processbetydelser som inte kan ha någon andradeltagare. Dessa processbetydelser ger uttryck för processer där det enbart finns en deltagare dvs. aktören. Det är alltså helt vanligt att materiella processer konstrueras utan mål eller någon andradeltagare. Dessutom är det möjligt att materiella processer i vissa texter saknar aktör, exempelvis i passiva satser (jfr *Vi blev hämtade*), men i mitt analysmaterial finns det inga passiva satser. Passiva former är enligt Hägerfelth (2011: 53) dock ett vanligt drag i skoltexter. Materiella processbetydelser är som redan nämnts mycket vanliga i berättande genre, och då förmedlar de materiella processerna konkreta aktiviteter som aktören utför. Språkbadseleverna har förmedlat erfarenhetsbaserade tankar om människan och hennes vintersysslor. Tablå 9 visar att andradeltagarna är semantiskt ändamålsenliga i anknytning till de materiella processerna.

De materiella processbetydelserna och förstadedeltagaren (aktören) samt andradeltagaren (målet) bildar betydelsemässigt och språkligt en välfungerande helhet.

Den mentala processen upplevs av en förstadedeltagare som följaktligen får en roll som *upplevare*. Det som upplevs, med andra ord andradeltagaren, kallas enligt Holmberg och Karlsson (2006: 85) för *fenomen*. Mentala processer utspelar sig sålunda på ett symboliskt plan och det handlar om en inre företeelse. Språkbadsseleverna har använt sig av följande mentala processer och deltagare som kan läsas ur tablå 10. Parenteserna anger till vilken kategori av mentala processer exemplet hör, dvs. är den emotiv, kognitiv eller perceptiv.

Tablå 10. Exempel på *mentala processer* och deras deltagare (SB)

INFORMANT (SB)	UPPLEVARE (förstadedeltagare)	MENTAL PROCESS	FENOMEN (andradeltagare)
9VUT304	Några	tycker inte (emotiv)	om det här
9VUT305	Människor	tycker (emotiv)	att göra snögubbor
9VUT306	Människor	tycker inte (emotiv)	om vinter
	Ingen	tycker (emotiv)	om vinter
	alla	önskar (emotiv)	att det skulle vara sommaren
9VUT313	Man	se (perceptiv)	människor
9VUT320	Människor	reagerar (emotiv)	olikt
9VUT337	Jag	tror (kognitiv)	[anförd sats]
	Människor	tycker (emotiv)	att sommer är bättre
9EUT260	Människor	hatar (emotiv)	vinter och snö
9EUT261	Jag	tycker (emotiv)	[anförd sats]

	Människorna	vet inte (kognitiv)	hur kallt
9EUT268	Människor	tycker (emotiv)	tända några ljus
9EUT270	Människor	älskar (emotiv)	vinter
9EUT275	(För) människan	betyder (emotiv)	vintern
9EUT277	Människor	hatar (emotiv)	mörkret
9AUT235	Några människor	älskar (emotiv)	vintern
9AUT238	Jag	tycker (emotiv)	[anförd sats]
9AUT241	Människor	se (perceptiv)	Åbo

I så gott som alla exemplen beträffande de mentala processbetydelseerna i tablå 10 är upplevaren *människan* eller syftar begreppsmässigt på människor överlag. I några fall har informanten skrivit explicit om sig själv som upplevare, och i dessa sammanhang förekommer uttryckligen *jag* som upplevare. Mentala processer kräver ofta människor eller medvetande varelser som upplevare (t.ex. Magnusson 2011: 489), vilket även framgår utifrån språkbadslevernans satser. Även om upplevaren är *människan*, *jag*, *ingen*, *alla* eller *några* är upplevaren bakom dessa ordval ändå själva skribenten, dvs. språkbadsleven. Språkbadsleverna beskriver även i dessa fall sina egna erfarenheter och det känslomässiga förknippat med den finländska vintern. Förstadeltagaren, dvs. upplevaren får bara olika skepnader i textens värld. Detta kan ses som ett sätt för språkbadsleverna att skapa perspektiv i satsen. Språkbadsleverna har alltså gjort ett medvetet val för att förmedla en specifik erfarenhetsbaserad betydelse.

Fenomenen varierar mycket och är starkt bundna till processbetydelsen samt upplevaren själv. Fenomenen kan uppfattas som enkla, relativt konkreta fenomen som berättar om det som språkbadsleven som upplevare faktiskt upplever. I tablå 10 har fenomenet ibland

markerats med 'anförd sats' i likhet med Holmberg och Karlsson (2006: 86). Denna markering betyder att det upplevda i språkbadslevernas satser har av informanten uttryckts av en hel sats, och inte av ett ord eller en ordgrupp. Detta kan åskådliggöras med ett exempel av informant 9VUT337 "Jag tror [att finnska människor tycker att sommar är bättre än vinter men att vinter tiden är inte dålig heller.]". Det som informanten tror är alltså länkat till förstadedeltagaren samt processen och det som anförs är alltså språkbadslevens egna tankar. Mentala processer kan så att säga anföras satser och tillsammans med dem bilda satskomplex, dvs. en lexikogrammatisk enhet (ibid. 2006: 86, Karlsson 2011: 25, 32).

Den relationella processtypen beskriver hur saker och ting förhåller sig, och beträffande deltagarna beskrivs sålunda en relation första- och andradeltagare emellan eller alternativt en deltagares existens (se t.ex. Holmberg & Karlsson 2006: 89). Det går sålunda att urskilja tre olika kategorier av relationella processer (se avsnitt 3.5) och därmed även olika typer av deltagare.

En attributiv relationell process som beskriver någons alternativt någots egenskaper binder samman en förstadedeltagare (bärare) och en andradeltagare (attribut). I detta sammanhang används alltså begreppet *bärare*. Den identifierande relationella processen pekar ut något eller etiketterar alternativt ger något en identitet, och har som förstadedeltagare en utpekad faktor och som andradeltagare ett *värde*. Den possessiva processen inom den relationella processtypen liknar den attributiva, men beskriver mer vad någon alternativt något har eller består av. (Holmberg & Karlsson 2006: 89–94) Tablå 11 på följande sida tydliggör indelningen av de relationella processtyperna samt deras första- och andradeltagare. Sammanställningen exemplifierar språkbadslevernas relationella processbetydelser och deras deltagare. Parentesen i den mellersta kolumnen anger vilken relationell process betydelsen återger, dvs. är det fråga om en attributiv, identifierande eller en possessiv relationell process.

Tablå 11. Exempel på *relationella processer* och deras deltagare (SB)

INFORMANT (SB)	FÖRSTADELTAGARE	RELATIONELL PROCESS	ANDRADELTAGARE
9VUT304	Människor bärare	är (attributiv)	glada attribut
9VUT312	Vattnet bärare	är (attributiv)	kallt attribut
9VUT328	Människorna bärare	är (attributiv)	tröttare attribut
9VUT337	Sommar Bärare	är (attributiv)	bättre attribut
9EUT287	Vädret bärare	blir (attributiv)	kallt attribut
9EUT290	Människor bärare	är (attributiv)	inte så glada attribut
9EUT300	Vintern bärare	är (attributiv)	en glad sak attribut
9AUT238	Norrafinland bärare	är (attributiv)	mycket varmare attribut
9AUT245	Alting bärare	är (attributiv)	vit attribut
9EUT280	Gamla människor utpekad	är (identifierande)	dom som först börjar använda vinterkläder värde
9EUT344	Jag utpekad	var (identifierande)	en psykopat värde
9AUT252	Snö utpekad	är (identifierande)	en jätte fin sak värde
9VUT313	Människorna bärare	har (possessiv)	vinterjacka och en mössa attribut
9VUT322	Många bärare	har (possessiv)	sommarkläder attribut
9EUT259	Människorna bärare	har (possessiv)	tjocka kläder attribut
9AUT234	Människor bärare	har (possessiv)	inga päls attribut
9AUT237	Människor bärare	har (possessiv)	röda näsor attribut

Exempel på relationella processer och olika deltagare i anknytning till denna kategori är sammanställda i tablå 11. Som framgår av tablå 11 spelar kontexten en stor roll för hur både processtyp och deltagare bestäms. Den attributiva och den identifierande relationella processtypen kan enligt Holmberg och Karlsson (2006: 90) skiljas åt med att de två deltagarna i en identifierande process kan byta plats och roll utan att den erfarenhetsmässiga betydelsen för den skull ändras. Jämför exempelvis informanterna 9EUT280, 9EUT344 samt 9AUT252 i tablå 11. En annan distinktion mellan de attributiva och de identifierande relationella processerna är att attributet är ett (av flera) kännetecken hos bäraren, när värdet igen är lika med den utpekandes identitet (ibid. 2006: 90). I relationella processbetydelser varierar förstadedeltagaren mera i jämförelse med t.ex. de materiella och de mentala processbetydelserna. Beträffande de relationella processerna kan det urskiljas tre olika undergrupper, vilket givetvis inverkar på helheten. Ur tablå 11 kan det läsas att i de attributiva relationella processbetydelserna varierar förstadedeltagarna mest, det handlar om konkreta bärare som såsom bl.a. *vattnet, sommar, vinter, vädret, Norrafinland* samt *människan*. Andradeltagaren dvs. attributet befinner sig betydelsemässigt i en tydlig relation till förstadedeltagaren, och attributet kan således lätt förändras. I undergruppen identifierande relationella processbetydelserna är förstadedeltagaren lika med andradeltagaren. Detta innebär att exempelvis i 9EUT280 kan första- och andradeltagaren byta plats utan att betydelsen för den skull ändras, men bägge deltagarna hör också tättare ihop, vilket innebär att värdet är svårare att ändra på (jfr exempelvis de attributiva processbetydelserna). Informant 9EUT280 kunde även ha skrivit på följande sätt: ”Dom som först börjar använda vinterkläder *är* gamla människor”.

I de possessiva relationella processerna är det människan, dvs. förstadedeltagaren som bärare, som har (äger) något. I dessa fall är andradeltagaren intressant, eftersom andradeltagaren semantiskt kan byggas ut och berättar mest om de val som språkbadseleverna har gjort. Det är alltså andradeltagaren i de possessiva relationella processbetydelserna som i denna kontext förmedlar mest information om det erfarenhetsmässiga, dvs. vad det är som ägs. I t.ex. de attributiva processerna handlar det förmodligen mera om ett konkret konstaterande.

I de relationella processerna med deras första- och andradeltagare kan det generellt märkas att informanterna har beskrivit relationer deltagare emellan, och att den relationella processen har stått som utgångspunkt. Intressant är dock att den relationella processen i sig inte semantiskt berättar så mycket om helheten, utan det är snarare förstadedeltagaren och andradeltagaren som står för det semantiska och erfarenhetsmässiga innehållet i språkbads elevernas satser. Andradeltagaren ger i de relationella processerna oändliga möjligheter att utveckla satsen på basis av språkbads elevens erfarenheter, språkliga färdigheter och uttrycksförmåga. Förstadedeltagaren berättar däremot om vem innehållet handlar om.

Verbala processer innebär kort och koncist att något sägs eller yttras av t.ex. en människa eller mer symboliskt av exempelvis en skylt (Holmberg & Karlsson 2006: 94). Detta innebär således att verbala processer handlar om kommunikation, och att förstadedeltagaren utgörs av en *talare* och andradeltagaren av en *lyssnare*, *utsaga* eller *talmål*. Den existentiella processen kännetecknas av att den enbart har en deltagare, *den existerande*. (ibid. 2006: 95) Dessa processtyper är mycket få till antalet i mitt material, och de behandlas därför tillsammans och i tablå 12. Nedanstående exempel i tablå 12 får illustrera språkbads elevernas verbala och existentiella processbetydelser samt deras första- och andradeltagare. Parenteserna i den mellersta kolumnen anger igen den aktuella processen.

Tablå 12. Exempel på *verbala* och *existentiella* processer samt deras deltagare (SB)

INFORMANT (SB)	FÖRSTADELTAGARE	VERBAL eller EXISTENTIAL PROCESS	ANDRADELTAGARE
9EUT344	(Nån) människa talare	sade (verbal process)	mig lyssnare
9VUT314	Det det existerande	finns (existentiell)	-

9EUT260	Människor det existerande	finns (existentiell)	-
9EUT270	Två slags människor de existerande	finns (existentiell)	-

I tablå 12 kan urskiljas endast en verbal processbetydelse. I denna verbala process är förstadedeltagaren, (*nån*) *människa*, en talare som alltså yttrar något. Andradeltagaren *mig* i denna process blir naturligtvis lyssnare, och samtidigt identisk med språkbadseleven själv. Helheten fungerar perfekt, men genren i elevtexten fungerar stilistiskt inte lika bra. Informant 9EUT344 använder sig genomgående av en narrativ genre i hela sin elevtext. Detta är förmodligen även orsaken till att denna verbala processbetydelse kan urskiljas i satskonstruktionen. Verbala processer handlar om kommunikation och bidrar till direkt tal eller dialog i berättelser (se diskussionen i avsnitt 3.5).

De existentiella processerna i tablå 12 åskådliggör att de enbart har en deltagare, dvs. förstadedeltagaren. I det excerperade materialet och exemplen i tablå 12 fungerar antingen *det* eller *människan* som förstadedeltagare. I de existentiella processbetydelseerna handlar det snarare om att förknippa förstadedeltagaren med en omständighet, och av denna orsak är kolumnen för andradeltagaren tom. Språkbadseleven kan beträffande de existentiella processerna med omsorg välja en förstadedeltagare och förmedla betydelser på basis av lämpliga omständigheter som den erfarenhetsmässiga, språkliga färdigheten erbjuder.

5.3 Sambandet mellan stimulusordet *människan* och olika processbetydelser

För att få en sammanfattande helhetsbild över stimulusordet *människan* och olika processbetydelser diskuteras i detta avsnitt kort språkbadselevernas språkliga val ur ett perspektiv där stimulusordet och processbetydelseerna relateras till varandra. Figur 14 åskådliggör översiktligt de centrala processbetydelseerna i språkbadselevernas satser där

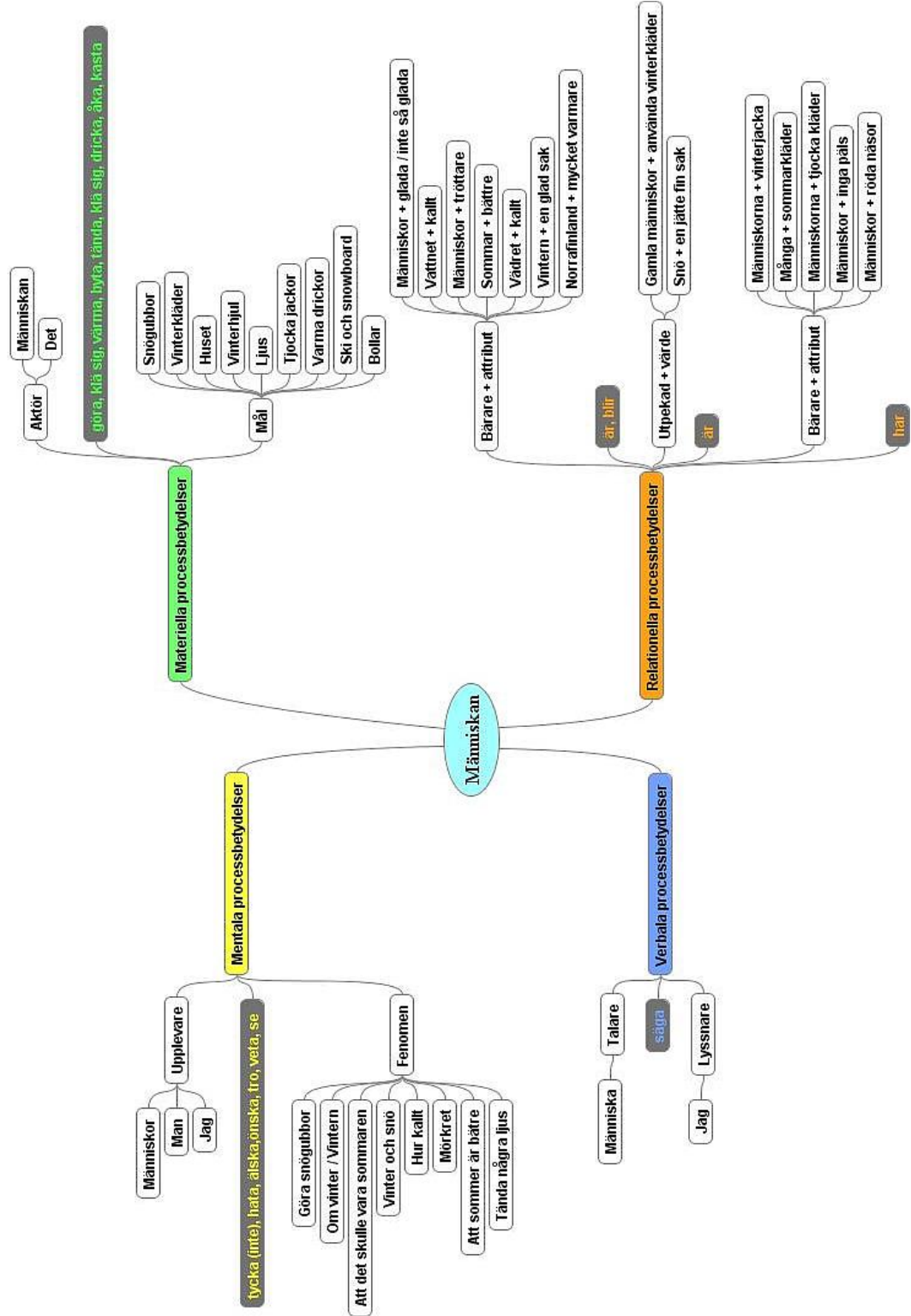
stimulusordet *människan* står som utgångspunkt. Figur 14 på sidan 80 visar att i materiella, mentala och verbala processbetydelser är förstadedeltagaren aktören, upplevaren och talaren i flesta fall *människan*. Men förstadedeltagaren kan även vara *jag*, *man* eller *det* beroende på sammanhanget och det individuella perspektivet. Förstadedeltagaren *jag* får rollen som upplevare speciellt i de mentala processbetydelserna. Förmodligen är det naturligt att som upplevare och samtidigt språkbadslev förmedla mentala processbetydelser, eftersom dessa processer berör skribentens personliga tankar, sinnenstryck och känslor.

Beträffande materiella processbetydelser utgörs målet av relativt konkreta betydelser, som har att göra med både konkreta handlingar och händelser förknippat med den finländska vintern. Det handlar alltså mycket frekvent om konkreta processer som människan generellt sysslar med under vintermånaderna. Utan att ha tillgång till de excerperade satserna med de materiella processerna kan läsaren snabbt skapa sig en uppfattning om vilka betydelser satserna kan tänkas förmedla genom att enbart se aktören och målen i figur 14. Detta är möjligt på grund av läsarens egna erfarenheter samt gemensamma kulturella referensramar beträffande den finländska vintern.

Fenomenen till de mentala processbetydelserna däremot har mer att göra med upplevelser och tankar inom individen. I dessa satser har språkbadsleverna förmedlat mer subjektiva erfarenheter som förknippas med den finländska vintern. I dessa fall är det svårare för läsaren att tolka helheten utan en verklig kontext, dvs. en sats med alla dess komponenter. I den verbala processbetydelserna har en utomstående människa yttrat något till jaget, som alltså utgör informanten själv. Det handlar om en kommunikation två människor emellan.

De relationella processbetydelserna är likväl intressanta, eftersom språkbadsleverna har innehållsmässigt förmedlat många erfarenhetsbaserade tankar i dessa satser. Förstadedeltagaren och människan får olika skepnader beroende på informantens syfte. Språkbadsleverna har exempelvis velat beskriva egenskaper både när det gäller själva människan och omständigheter samt faktorer förknippade med den finländska vintern.

Informanterna har även förmedlat betydelser om vad t.ex. människan har eller alternativt velat peka ut någon specifik aspekt beträffande människan eller vintern. På basis av begreppskartan i figur 14 på följande sida kan det antas att de relationella processbetydelserna i denna kontext är en processtyp som ger flest alternativ för språkbadsleverna att strukturera och beskriva sin erfarenhetsvärld, speciellt utgående från förstadedeltagaren. De mentala processbetydelserna däremot förmedlar språkbadslevernas individuella perspektiv och de materiella processbetydelserna igen konkreta handlingar och händelser.



Figur 14. Stimulusordet *människan* och dess centrala processbetydelser i SB-satser

5.4 Grammatiska metaforer i elevtexterna

Mitt första delsyfte i denna avhandling handlar om grammatiska metaforer. Mitt primära intresse är att analysera ifall det i språkbadslevernans skriftliga produktion finns faktorer som indikerar en mera avancerad utveckling av det skriftliga språket i riktning mot ett s.k. skolspråk. Enligt Magnusson (2011: 65) antas barnet först utveckla en kongruent grammatik för att uttrycka samt formulera sina erfarenheter, och först i ett senare skede utvecklar eleven alternativa tanke-system. Christie (2002) samt Martin (1997) i Magnusson (2011: 64) ger grammatiska metaforer en synlig roll i skolans språk och detta gäller speciellt det specialiserade ämnesspråket under skolans senare år. Samma forskare anser att GM blir tidsmässigt vanlig ungefär i grundskolans högre årskurser då även ämnesspråket blir mer explicit (ibid. 2011: 64). Sålunda blir grammatiska metaforer även ett specifikt skriftspråksfenomen.

Jag har med beaktande av olika forskares (bl.a. Cummins 1979, Halliday 1994, Halliday & Matthiessen 2004, Magnusson 2011) resonemang valt att fokusera på grammatiska metaforer (se avsnitt 3.6) som en vägvisare beträffande skriftspråsutvecklingen hos språkbadslevernans, och min intention är att i detta avsnitt kort redogöra för denna företeelse i elevtexterna. När det gäller analysen av grammatiska metaforer (GM) har jag studerat samtliga elevtexter (både SB och SJ) i sin helhet. I den typologiska indelningen av GM har jag utgått från Magnussons (2011: 97–98) sätt att kategorisera grammatiska metaforer, men dock fokuserat på eget material dvs. min utgångspunkt är niondeklassisternas elevtexter. Kategorierna som jag valt att redogöra för hör främst till *nominaliseringar* och *adjektiviseringar*, eftersom åtminstone dessa förekommer i språkbadslevernans texter.

I tablå 13 på följande sida redogör jag för några typer av grammatiska metaforer (GM) som jag excerperat ur språkbadslevernans (SB) samt jämförelsegruppens (SJ) elevtexter. Jag fokuserar enbart på tre typer av grammatiska metaforer, medan Magnusson (2011: 97–98) behandlar många fler. Observera att det i exemplen kan finnas stavfel eller diverse

inkorrekta former, eftersom exemplen återges i sin ursprungliga form. Jag tar sålunda inte ställning till eventuella skrivfel, men dessa s.k. interimsspråkliga former av GM anser jag vara en indikator på att skribenten är på god väg att utveckla sitt skriftliga andraspråk.

Tablå 13. Typer av grammatisk metafor (GM) i elevtexterna (SB) och (SJ)

GM-typ	Exempel
<i>GM1</i> nominaliserad process:	
nominalisering av <i>materiell</i> process	skrinnande (att skinna) [9AUT234] utkörning (att köra ut) [9VUT335] slalomåkning (att åka...) [9VUT340] skidning (att skida) [9EUT265] snowboarding (att åka...) [9EUT270] skridskoåkning (att åka...) [9EUT268] kalkåkning (att åka...) [9AUT234] skinning (att skinna) [SJ176] längdskidåkning [SJ176]
nominalisering av <i>mental</i> process	upplevelse (att uppleva) [SJ210]
nominalisering av <i>behavioral</i> process	irriterande (att irritera) [9EUT280]
<i>GM2</i> nominaliserad egenskap	lugnhet (av lugn) [9EUT270]
nominaliserat känslotillstånd	klädje (av glad) [9VUT304]
<i>GM3</i> adjektiviserad process	glittrande (att glittra) [SJ174] kommande (att komma) [9VUT332] skrämmande (att skrämna) [9AUT237] svindlande (att svindla) [SJ179]

Tablå 13 åskådliggör ett antal grammatiska metaforer (GM) i elevtexterna. Min intention är inte i detta skede att statistiskt ge exakta siffror beträffande grammatiska metaforer, utan snarare analysera huruvida GM alls förekommer i språkbads elevernas texter. Generellt kan jag konstatera att språkbads eleverna faktiskt använt sig av detta utvecklingsfenomen i sina elevtexter. Det handlar dock inte om frekventa grammatiska metaforer, men kvalitativt sett berättar förekomsten av GM ändå intressanta aspekter om språkbads elevernas språkutveckling. Jag urskiljde tre huvudtyper av GM i mitt analysmaterial. Den största GM-typen utgör gruppen nominaliserad process (GM1) som alltså innebär en nominalisering av någon av de sex processtyperna (se avsnitt 3.5 om olika processtyper). Trots att mitt material är mycket litet visar detta resultat samma riktlinjer som t.ex. Magnusson (2011) fått fram i sin undersökning om grammatiska metaforer i en- och flerspråkiga elevers språkutveckling. Magnussons (2011: 67, 225, 227) resultat visar att nominalisering av process är den klart vanligaste typen av grammatiska metaforer, och att nominaliseringar framträder först, samt i första hand av processer och egenskaper. Detta innebär att det även inom fenomenet grammatiska metaforer finns en specifik utvecklingslinje, dvs. vissa GM-typer är mer frekventa än andra i olika skeden samt situationer av förstaspråks- och andraspråksinlärares språkbruk. Skrivkompetens och andraspråkskompetens är separata förmågor och antas därför bidra på olika sätt till skrivande. (Magnusson 2011: 18)

De grammatiska metaforer som språkbads eleverna använt sig av i sina texter kan ses som en mycket positiv faktor, även om vissa typer av GM säkert kan läras in som hela fraser. Jämförelsegruppens GM är kvalitativt sett mer varierande (exempelvis: *uppvärmning*, *skidning*, *förändring*, *slalomåkning*, *glittrande* etc.) men de innehåller även former såsom exempelvis *längdskidåkning* och *snötäckande*. Språkbads elevernas GM kretsar mest kring temat vinter och de realiserar processbetydelser såsom att åka skidor, åka slalom, åka snowboard och skrinna etc. Intresseväckande former av språkbads elevernas GM är exempelvis *snowboarding*, *gimmlande* (troligen *glimmande*), *klädje*, *lugnhet* och *skidåkningscenter*. Speciellt formen *klädje* är intressant, eftersom begreppet *glädje* kan

sågas vara ett relativt abstrakt fenomen. Informanten har använt *glädje* istället för *glad* i beskrivningen av hur glada barn är när de får åka snowboard; "*Unga pojkar och flickor som tycker åka snåbred är full med klädje när dom får igen gå till backen och åka färt ner.*" (9VUT304). Intressant är också att språkbads eleverna spontant använt sig av GM även om det ställvis handlar om inkorrekta former. Användningen av och föregångare till GM tyder på att språkbads elevernas skriftspråkutveckling avancerar, och att eleverna till en viss grad exponerats för dessa former av skolspråk i sin omgivning. Som en parentes kan nämnas att språkbadsgruppen 9EUT kvantitativt sett använt sig av grammatiska metaforer i en större utsträckning än de andra språkbadsgrupperna.

5.5 Språkbadet och genrepdagogen

Mitt andra delsyfte är att undersöka ifall genrepdagogen har något att erbjuda språkbadet. Språkbadet och genrepdagogen representerar två skilda världar, det ena är en undervisningsmetod (ett undervisningsprogram) i samband med andraspråksförvärv, och den andra igen en skrivpedagogisk teori för andraspråksinläring. Bägge har sin egen teoretiska bakgrund och sin specifika utgångspunkt, men behovet på bättre språkkunskaper och språkfärdigheter som ett gemensamt grundläggande element. Inledningsvis kan det konstateras att i språkbadet och i genrepdagogen råder två olika och centrala tankesätt. I språkbadet fokuseras tillägnande av ett annat språk i samband med ämnesundervisning, och i genrepdagogen betonas starkt sambandet mellan ämne och språk, dvs. det betonas att varje skolämne har sina basgenrer och sålunda sitt egna specifika språk. Kännetecknande för genrepdagogen är att eleverna får explicit undervisning i vad som karakteriserar olika skolgenrer (basgenrer) beträffande syfte, struktur och språkliga drag.

I språkbadet handlar det om språkligt homogena undervisningsgrupper, medan grupper där genrepdagogen undervisningsmetoder används ofta kännetecknas av mycket heterogent elevunderlag. Det finländska språkbadet har stöd för både första- och andraspråket i den omgivande miljön, medan genrepdagogen som är mycket aktuell i t.ex. vårt grannland

Sverige, ofta kommer i kontakt med olika förstaspråk på basis av inlärares hemland. Trots olikheterna finns det ändå faktorer som är gemensamma för språkbadet och genrepedagogiken. Gemensamt för både språkbad och genrepedagogik är huvudprincipen att språk och ämne lärs in parallellt på andraspråket (L2). Andraspråket är således ett nytt språk för inlärares i jämförelse med diverse förstaspråk (L1). Detta innebär att andraspråksinlärares i bägge undervisningssammanhang står inför liknande utmaningar. I nedanstående figur 15 åskådliggörs centrala skillnader och likheter språkbadet och genrepedagogiken emellan. Aspekterna baserar sig på kapitlen 2 och 4 i detta examensarbete. Figur 15 berättar alltså kortfattat om att det egentligen handlar om två olika undervisningsmetoder eller teorier och tankesätt, men däremot ett gemensamt och viktigt mål, nämligen ändamålsenlig ämnes- och andraspråksinläring. Bägge stöder sig på forskning, som påvisat att språket lärs in bäst när det sker parallellt med annan inläring.

• SPRÅKBAD	• GENREPEDAGOGIK
<ul style="list-style-type: none"> • Flerspråkigt, frivilligt undervisningsprogram som börjar i daghemmet och slutar efter åk 9 • Enspråkiga skolbarn tillägnar sig ett annat språk (alt. flera språk) i samband med ämnesundervisningen (L2 är ett medel i undervisningen) • Samma läroplansinnehåll och läroplansmål som i enspråkiga skolprogram • För språkmajoriteten i Finland • Olika språkbadsmodeller (tidigt / fördröjt / sent och fullständigt / partiellt) • Mål: på ett additivt sätt tillägna sig funktionella språkfärdigheter i L2 • Modersmålet (L1) stöds och tryggas i närmiljön • Påminner om L1-språkutveckling där språket är ett medel för kommunikationen • Språkligt homogena undervisningsgrupper • Betonar kommunikation och interaktion • Elevcentrerad undervisningsform → elevens aktiva roll i inlärningsprocessen • Integrerad språk- och ämnesundervisning • Undervisning i form av temahelheter och arbetsstationer 	<ul style="list-style-type: none"> • En skrivpedagogisk teori • Systematiskt arbetande med språk och text i aktuella genrer • Det genrepedagogiska arbetssättet är aktuellt bl.a. i Australien och Sverige • Betonar sambandet mellan ämne och språk, varje skolämne har sina basgenrer och sitt specifika språk • Tre viktiga teoretiska element; Vygotskys teori om lärande, Hallidays teori om språk samt en pedagogisk modell (Martin & Rothery) • Läraren har en central roll (ZPD, stöttning) • Mål: eleverna lär sig språket men även genom språket och om språket (jfr metalingvistisk kunskap) • Heterogena undervisningsgrupper • Betonar kommunikation och interaktion • Från muntligt och interaktionellt språkbruk till ett mer skriftligt och monologiskt språkbruk • Den genrepedagogiska undervisningsmodellen → erbjuder språkliga redskap för både receptiva och produktiva språkfärdigheter

Figur 15. En kontrastering av centrala drag i språkbadet och i genrepedagogiken

Jag diskuterar i följande avsnitt några centrala tankesätt eller metoder som är av betydelse för detta examensarbete. Genrepedagogiken fokuserar på språket och ny kunskap i ett ämne genom att läraren och eleverna tillsammans hittar strukturen i språket. Detta gemensamma lärande är speciellt i början av elevernas skolgång ett mycket viktigt inslag. Dessutom kännetecknas det gemensamma lärandet av ett ömsesidigt samlärande, där även läraren i sin tur kan lära sig någonting av eleverna och själva undervisningssituationen. Läraren behöver också kunna sätta sig in i elevernas specifika inlärningssituation, för att på ett mer ändamålsenligt sätt kunna garantera undervisningens kvalitet.

Genrepedagogiken har även andra intressanta tankesätt eller metoder som kunde tillämpas i språkbudet. Genrepedagogiken erbjuder exempelvis verktyg för läraren att arbeta med elevernas språk- och kunskapsutveckling i ett helhetsperspektiv. Eleverna lär sig så att säga explicit att olika texter har sin egen struktur och hur ämnesspecifika begrepp hör samman. Dessa färdigheter relateras sen till en större helhet dvs. specifika kontexter. Enligt Hyland (2007: 150) erbjuder genrepedagogiken reella medel för läraren att explicit och systematiskt presentera för eleverna specifika skrivsätt i diverse kommunikationssyften. Detta är ju en fruktbar grogrund för vidareutveckling av både receptiva och produktiva språkfärdigheter.

Kärnan i det genrepedagogiska angreppssättet är att eleverna blir medvetna om skillnaden mellan talspråk och skriftspråk. Ett moment som språkbadsundervisningen kunde ha nytta av, är tanken att hjälpa eleverna med att komma från det muntliga och interaktionella språkbruket till ett mer skriftligt och kanske till och med monologiskt språkbruk. Språkbads eleverna kunde få explicit undervisning i hur det går att utveckla t.ex. sina skriftliga andraspråksfärdigheter från ett vardagsspråk till ett mera skriftspråkligt skolspråk. I detta sammanhang kunde den genrepedagogiska undervisningsmodellen fungera som ett språkpedagogiskt redskap i språkbadsundervisningen med tanke på vidareutveckling av en ändamålsenlig skrivförmåga hos språkbads eleverna. Eftersom språkbads eleverna redan är bekanta med en integrerad språk- och ämnesundervisning skulle

cykeln för undervisning och lärande (se figur 8) fungera som ett komplement till att ännu bättre effektivisera inläringen.

I språkbadet undervisas det i form av bl.a. temahelheter, och därför vore det möjligt att genomföra temaarbete som baserar sig på ett genrepedagogiskt angreppssätt. I enlighet med det aktuella temat kunde variabler såsom textens ämne eller pågående aktivitet, roll och relation mellan t.ex. skribent och mottagare samt kommunikationssättet (kanalen för kommunikation samt språket) stå som utgångspunkt. Dessa variabler benämns inom SFG *fält*, *relation* och *kommunikationssätt* (se avsnitt 3.2). Genom explicit skrivundervisning kunde språkbads eleverna aktivt ges möjligheter till att vidareutveckla sina färdigheter om textens kontext, syfte, övergripande struktur, ämnesspecifika ord och språkliga drag samtidigt som lärandet av själva ämnesområdet pågår. Det handlar egentligen om att omstrukturera språkbadsundervisningen, och med hjälp av ett annat perspektiv mer explicit fokusera på både läs- och skrivutveckling. I praktiken innebär detta att undervisningen påbörjas i en konkret situation där eleven även vid behov kan använda icke-språkliga referenser. Med hjälp av en didaktisk modell förflyttar sig eleven successivt bort från den konkreta situationen till en mindre situationsbunden kontext, där även andraspråket blir mer skriftspråkligt och distanserat.

6 SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Min intention har varit att studera hur språkbadsleverna använder sitt andraspråk för att skapa erfarenheter av verkligheten, och hur detta uttrycks språkligt i språkbadslevernas skriftliga produktion i senare skolor. Jag har fokuserat på andraspråket ur ett utvecklingsperspektiv, vilket i denna kontext innebär att jag fokuserar på språkbadslevernas andraspråk i slutskedet av språkbadsundervisningen, dvs. språkbadspråket i årskurs 9. I min studie fungerar den systemisk-funktionella grammatiken (SFG) som ett analytiskt verktyg och även som en teoretisk referensram för mitt examensarbete. SFG fokuserar på den mening som språket spelar i människors vardag, och i denna kontext innebär detta resonemang *vad* språkbadsleverna vill förmedla i sina elevtexter och *hur* de vill skriva om det som ska förmedlas till läsaren. Den systemisk-funktionella grammatiken (SFG) kan erbjuda språkbadsundervisningen nya tankesätt beträffande andraspråket och dess användning, eftersom det inom SFG fokuseras på betydelsen och språket i kontext.

För att språk ska kunna utvecklas krävs språk både i form av input, output och interaktion (t.ex. Krashen 1987, Kowal & Swain 1997, Flyman Mattson & Håkansson 2010: 78). Många barn lär sig inte bara ett förstaspråk och sen ett andraspråk, utan två eller flera språk samtidigt. Detta kan ibland innebära djupare insatser och fler utmaningar för språkinläraren, men detta kan även resultera i förtjänstfulla sätt att uttrycka sig språkligt. Den systemisk-funktionella grammatiken, som den teoretiska ramen för denna avhandling pro gradu, beskriver språket som ett stort antal val som vi språkanvändare står inför (se avsnitt 3.1) och SFG tar ställning till hur vi som skribenter och talare utnyttjar språket för att skapa betydelse i en text. Detta är ett centralt och värdefullt tankesätt som på olika sätt kunde tillämpas i språkbadsundervisningen.

SFG är en satsbaserad språkmodell och sålunda handlar analysen i första hand om satser samt relationer mellan satser (Holmberg, Karlsson & Nord 2011: 36). Min studie visar generellt att språkbads elevernas skrivna andraspråk har alla förutsättningar till att vidareutvecklas i riktning mot ett gediget skolspråk med hjälp av effektiv stöttning och ändamålsenlig språkbadsundervisning. Beträffande mitt huvudsyfte och dess vertyg att studera processbetydelser och deltagare i språkbads elevernas satser, är det uppenbart att språkbads eleverna har använt sitt andraspråk för att på olika sätt skapa betydelse i sina texter. Språkbads språket i elevsatserna bygger språkligt upp olika slags skildringar av den finländska vintern. Språkbads eleverna har genom att välja vilka processer de sätter i fokus och vilka deltagare de förknippar med den aktuella processen speglat sina egna erfarenheter av verkligheten.

Det skriftliga språkbads språket har jag studerat utifrån processer och deltagare samt utifrån förekomsten av grammatiska metaforer. Jag har velat reda ut språkbads elevernas semantiska satskonstruktion samt analysera grammatiska metaforer i elevtexterna. Utöver detta har mitt intresse riktats gentemot genrepedagogiken och dess tankesätt samt möjligheterna att inom språkbadsundervisning utgå från ett genrepedagogiskt perspektiv.

Det skriftliga analysmaterialet är en liten del av materialet inom projektet *Begreppsvärldar i svenskt språkbåd (BeVis)*, och omfattar 109 elevtexter skrivna av språkbads elever i årskurs 9 i städerna Vasa, Åbo samt Esbo. Jämförelsematerialet består av 35 stycken elevtexter skrivna av jämnåriga svenska informanter i Vasa. I det skriftliga materialet med rubriceringen *Nu blir det vinter i Finland* beskriver språkbads eleverna bl.a. den finländska vintern och berättar om sina individuella erfarenheter kring temat. Elevtexterna bjuder på en erfarenhetsmässig och subjektiv syn på verkligheten med andraspråket som verktyg. Att komma åt det som finns bakom konkreta ord i elevtexterna, och sålunda finna nya samt effektiva vägar för språkbads eleverna i deras förkovring av andraspråket är en verklig utmaning. Detta centrala tankesätt ligger som grund för mitt examensarbete.

Enligt Hägerfelth (2011: 52) utgör kunskap om processer och deras funktion en relativt enkel och bra utgångspunkt i ett funktionellt perspektiv för att eleverna ska känna igen, förstå och själva kunna producera text för olika syften. I mitt material har språkbadsleverna fått i uppgift att berätta för en språkbadselev i Australien vad som händer när det blir vinter i Finland. Språkbadsleverna har alltså tagit ställning till (medvetet eller omedvetet) åtminstone två aspekter; ska hen som skribent berätta eller beskriva? Handlar det ur teoretisk synpunkt om en berättande basgenre eller handlar det om en beskrivande basgenre med t.ex. handlingar och resultat? Det råder en uppfattning bland forskare att berättande texter fokuserar på verb och beskrivande texter däremot på substantiv. På samma sätt går det att resonera beträffande talspråk och skriftspråk, där det första byggs upp kring verb och det andra kring substantiv eller nominalfraser. Varje språkval som språkbadsleven har gjort leder till nya val, och varje betydelse som väljs har sitt specifika språkliga uttryck. I samband med skrivprocessen har slutligen två viktiga frågeställningar resulterat i språkbadslevernas erfarenhetsmässiga texter, nämligen frågeorden *vad* och *hur*.

Enligt Holmegaard & Wikström (2004: 562) är det inte tillräckligt att andraspråkselever vet vad de ska skriva, utan eleverna behöver också få lära sig *hur* de ska skriva olika slags texter. Explicit undervisning beträffande ämnestexter förbättrar kvaliteten på skrivandet menar samma författare. Många forskare anser dessutom att elever behöver bli språkligt medvetna om ämnesspråkliga textmönster och språkliga konstruktioner genom explicit undervisning (Hägerfelth 2011: 48). Medveten kunskap om genrer underlättar även elevernas skrivprocess anser många forskare, bl.a. Kuyumcu (2004: 577). I min analys fokuseras den experientella metafunktionen som alltså hör till kategorin ideationella betydelsen (se avsnitt 3.2.). På basis av hur skribenten har utvecklat *fältet* görs olika språkliga val som representerar skribentens erfarenheter (se närmare Derewianka & Jones 2010: 9). För ett tydligare och heltäckande perspektiv av hur språkbadsleverna skapar betydelse borde dock även de interpersonella och de textuella betydelseerna (metafunktionerna) studeras.

6.1 Processbetydelser i analysmaterialet

Genom att fokusera på någon specifik process och processbetydelse kan skribenten uttrycka motsvarande innehåll på olika sätt. Jämför exempelvis följande satser sinsemellan; ”*I Finland åkar människor skidor och snöbord på vintter*” (9EUT284) som kunde omskrivas t.ex. på följande sätt: ’I Finland är *skidåkning och snowboarding* vanligt på vintern’. Den första satsen exemplifierar en typisk materiell processbetydelse och den senare en relationell processbetydelse, som kan anses vara närmare skolspråket. Vardagspråket kan sägas vara uppbyggt kring konkreta processer överlag, vilka realiserar via relativt konkreta verb. Processer fyller alltså olika funktioner i språket, och då kan även fördelningen av processerna säga någonting om språkbruket i språkbadspråket. Innehållstunga processbetydelser kan exempelvis sägas ha en beskrivande funktion, och de förmedlar innehållet i det som skrivs.

De excerperade satserna beträffande analysen av processerna är relativt få till antalet, men de visar ändå diverse riktlinjer för språkbadslevernans textproduktion. Exempelvis Holmberg och Karlsson (2006: 84) menar att de materiella processerna är den klart vanligaste processtypen, och detta kan även ses beträffande processtypsanalysen i min studie. I min analys framkom även att de materiella processerna, de mentala processerna och de relationella processerna är de mest frekventa (se figurerna 9 och 10). Även Magnusson (2011: 49) menar att dessa tre processer är de vanligaste. Enligt Holmberg och Karlsson (2006: 79) anses dessa tre utgöra de grundläggande processtyperna. Det bör dock konstateras att bestämning av en processtyp inte i samtliga fall är oproblematisk (för en detaljerad beskrivning se t.ex. Karlsson 2011: 24–25). Processerna ska tolkas i sin kontext, och detta kan naturligtvis göras på flera olika sätt. Det kan finnas en risk att processtypsanalysen blir subjektiv, eftersom olika individer kan förstå och uppfatta betydelser och kontexter på olika sätt. Mitt material ger dock riktlinjer för vilka processtyper som dominerar, och det går att dra diverse slutsatser på basis av detta. De materiella processbetydelserna dominerar, och en slutsats är att språkbadslevernans satser

är handlingsorienterade, eftersom mycket förväntas hända när det blir vinter i Finland. De materiella processerna, i de exciperade satserna, bidrar till att språkbadslevernans satser i dessa avseenden blir relativt dynamiska till sin struktur. Informanterna har dock använt sig av relativt frekventa relationella processbetydelser, vilka alltså betonar relationer deltagare emellan samt bl.a. beskriver kriterier. Dessa satser beskriver ofta mer statiska förhållanden som språkbadslevernans framfört beträffande det aktuella temat vinter. De mentala processbetydelserna anknyts till aspekter som människan förnimmer. Beträffande dessa processer förmedlar språkbadslevernans betydelser som anknyts till tankar, sinnesintryck och känslor kring temat vinter. Generellt förknippas processbetydelser som används med textens genre och register, vilket i denna kontext innebär att basgenren som språkbadslevernans skrivit i är av både berättande och beskrivande karaktär. Detta betyder i princip att språkbadslevernans har använt sig av åtminstone två olika basgenrer i sina elevtexter. De mest frekventa processerna, de materiella, mentala och relationella, är emellertid alla på sätt och vis knutna till faktorer såsom berättande struktur, konkreta upplevelser och faktabaserat innehåll.

6.2 Centrala deltagare i språkbadslevernans satser

Processerna hänger alltid ihop med deltagare. Deltagaren som processen utgår från benämns förstadedeltagare, medan andradeltagare däremot syftar till den aspekt som binds ihop med förstadedeltagaren (se avsnitt 3.4 och 5.2). Detta innebär sålunda att de olika processerna har specifika första- och andradeltagare. De materiella processerna har en aktör (förstadedeltagare) och mål (andradeltagare), den mentala processen en upplevare (förstadedeltagare) och fenomen (andradeltagare) samt den verbala en talare (förstadedeltagare) och t.ex. lyssnare (andradeltagare). Den relationella processen har som förstadedeltagare antingen en bärare och attribut (andradeltagare) eller utpekad (förstadedeltagare) och värde som andradeltagare (se avsnitt 5.2). Enligt Karlsson (2011: 27) berättar förstadedeltagare i texter om vilka deltagare som sätt i fokus och vilka deltagare texten huvudsakligen handlar om. Gemensamt för språkbadslevernans förstadedeltagare är att utgångspunkten är

människan, både konkret och symboliskt. Detta är förvisso naturligt eftersom stimulusordet *människan* även är utgångspunkten för de excerperade satserna i min analys. Ifall stimulusordet *människan* sätts i relation till andra förstadedeltagare i elevtexterna generellt blir variationen dock större. I dessa fall är utgångspunkten inte enbart stimulusordet i sig eller en specifik processbetydelse utan en hel text. Det går ändå att urskilja vissa intressanta aspekter beträffande språkbadselevernas första- och andradeltagare. I materiella processbetydelser är det förstadedeltagaren dvs. aktören människan som gör diverse saker för att få till stånd något slags förändring. Språkbadseleverna har så att säga använt aktören människan för att genomföra en process så att detta resulterar i en förändring eller händelse. Processbetydelser som språkbadseleverna förmedlat är exempelvis att människan köper vinterkläder, människan använder tjocka vinterkläder, människan byter vinterdäck samt utövar olika aktiviteter under vintersäsongen. Andradeltagaren i de materiella processbetydelserna ger informanten oändliga valmöjligheter till erfarenhetsmässiga beskrivningar beroende på andraspråkfärdigheterna hos skribenten.

I de mentala processbetydelserna är upplevaren som förstadedeltagare till största delen människan, men i de mentala processerna kan även *jag* dvs. språkbadseleven själv urskiljas som en stark upplevare. Speciellt i de emotiva mentala processerna kommer jaget fram, t.ex. ”*Jag* tycker att människorna [...]”. Andra förstadedeltagare beträffande de mentala processbetydelserna är diverse pronomen där människan så att säga är underförstådd (*några* människor, *ingen* människa, *alla* människor etc.). Dessa pronomina ger satserna ett specifikt betydelsemässigt perspektiv. Andradeltagaren beträffande språkbadselevernas mentala processbetydelser är starkt bundna till konkreta fenomen som upplevs av informanten själv.

I de relationella processbetydelserna kan det urskiljas mest variation i språkbadselevernas val av förstadedeltagare. Bäraren är inte enbart människan eller jag utan även andra aspekter såsom *vattnet*, *sommar*, *vintern*, *vädret* et cetera får ta bärarens position. Den utpekade, som förstadedeltagare, kan i språkbadselevernas satser naturligtvis vara jag, men den kan även

vara t.ex. *snö* eller *gamla människor*. Både första- och andradeltagaren som förknippas med de relationella processerna visar intressanta resultat, nämligen att de semantiskt kan berätta mycket om språkbadslevernans val. Processbetydelseerna i sig är enkla och statiska, men själva deltagarna förmedlar information som baserar sig på språkbadslevernans erfarenheter. Dessutom kan bägge deltagare byggas ut till större betydelser i sitt specifika sammanhang.

De tre dominerande processtyperna i mitt material ger således riktlinjer för språkbadslevernans språkbruk. Verbala och existentiala processer samt deras deltagare är mycket få till antalet i mitt material, och dessa processers förstadeltagare är nästan i samtliga fall *människan*. Andradeltagaren är i dessa fall inte så intresseväckande bl.a. på grund av att det i existentiala processer inte ens finns någon andradeltagare. Det bör dock avslutningsvis påpekas beträffande förstadeltagare generellt att dessa konstrueras olika i vardagsspråket och skolspråket (Hägerfelt 2011: 53), och att språkbadslevernans förstadeltagare i de excerperade satserna är relativt konkreta. Det handlar alltså om enkla förstadeltagare som oftast består av ett ord utan bestämmingar eller nominalgrupper. Språkbadslevernans har alltså inte i detta skede ännu språkligt och betydelsemässigt börjat bygga ut satsens förstadeltagare (jfr *Stora vita snöflingor* kommer ner från molnen [...] (SJ9VUT187) och *Små kristallformade snöflingor* daler ner [...]) (SJ9VUY215).

6.3 Grammatiska metaforer som en indikator på språkutveckling

Syftet med att studera förekomsten av grammatiska metaforer (GM) i språkbadslevernans texter är att ta ställning till huruvida språket kännetecknas av vardagsspråk eller skolspråk (se t.ex. Magnusson 2011: 66). Språkbadslevernans har gjort egna språkliga, erfarenhetsmässiga val i sina texter, och detta antas spegla skriftspråsutvecklingen i viss mån. För att kunna diskutera språkbadslevernans skriftspråkutveckling ville jag först och främst ta reda på ifall det överhuvudtaget finns grammatiska metaforer i elevtexterna. Texter skrivna på ett andraspråk beskrivs ofta (beträffande grammatiska strukturer) som

enkla och mindre akademiska jämfört med förstaspråkstexter (Magnusson 2011: 233). Min analys visar att språkbads eleverna har använt sig av GM, även om det inte kvantitativt sett handlar om stora mängder. Magnusson (2011: 226–227) hävdar exempelvis att ålder är en central faktor beträffande användning av GM, dvs. andelen GM ökar vid stigande ålder.

Förekomsten av grammatiska metaforer i språkbads elevernas texter väcker dock nya frågor. Elevtexterna visar att språkbads elevernas skriftliga bas-L2 (jfr färdigheter i andraspråksutveckling; vardags/skolspråk i SFL, Vibergs (1993) bas/utbyggnad, Cummins (1979) BICS/CALP) inte ännu är fullt utvecklat på alla nivåer (gällande baskunskaper), men ändå har språkbads eleverna, dock inte alla, använt sig av grammatiska metaforer. Magnusson (2011: 234) reflekterar i sin undersökning över att andraspråksutvecklingen inte alltid är så linjär, eftersom informanterna i hennes undersökning gör avvikelser från standardsvenskan samtidigt som de använder sig av grammatiska metaforer, som alltså förknippas med senare språkutveckling samt ett välutvecklat skriftspråk.

Förklaringar till att GM förekommer i språkbadspråket kan förmodligen sökas i Cummins interdependenshypotes ('isbergsteorin'). Enligt denna hypotes anses CALP-relaterade förmågor på L1 och L2 ha en gemensam underliggande förmåga (CUP) som överförs mellan båda språken (Baker 2011: 166, Magnusson: 2011: 11). Enligt Magnusson (2011: 17–18) diskuteras dock interdependenshypotesen (se avsnitt 1.1) sällan i förhållande till skrivande, men undersökningar visar att CALP-kompetens överförs till andraspråket (L2). Detta skulle innebära att de språkbads elever som använt sig av GM även är starka i sitt eget modersmål och de kan utnyttja sitt välutvecklade förstaspråk även i språkbadspråket.

Bland språkbadsgrupperna finns en (9EUT) grupp som använt sig av flest GM. Enligt Magnusson (2011) inverkar faktorer såsom ålder, genre (exempelvis utredande texttyp), enspråkighet och tvåspråkighet samt personliga egenskaper (t.ex. höga betyg och skriftspråksutveckling överlag) på användningen av GM. I mitt material är språkbads eleverna jämnåriga, genren är samma och språkbads eleverna antas ha samma

enspråkiga bakgrund. Då återstår de personliga aspekterna samt den omgivande miljön, t.ex. socioekonomiska faktorer, som förklaringar till den varierande förekomsten av GM bland språkbadslevernans texter. Därtill kan det diskuteras ifall läromedel, undervisningsmetoder eller kunskaper i det egna modersmålet har någon betydelse eller inverkan beträffande användningen av GM.

Min frågeställning om huruvida språkbadslevernans språk kännetecknas av vardagsspråk eller skolspråk har blivit allt mer flerdimensionell. Generellt kan jag konstatera att språkbadslevernans texter kännetecknas av vardagsspråk, men basgenren som är av berättande karaktär inverkar säkert på det skrivna språket. Ifall uppgiften hade varit ett provsvar inom exempelvis naturorienterade ämnen hade språket kunnat få en helt annan utformning. Förekomsten av GM visar ändå att språkbadslevernans andraspråk har alla förutsättningar till att vidareutvecklas mot ett skolspråk med hjälp av t.ex. en ändamålsenlig språkbadsundervisning. Att hantera grammatiska metaforer är en stor del av processen att lära sig skriva och uttrycka sig som man förväntas göra i skolans olika ämnen (Holmberg & Karlsson 2006: 164). I lärobokstexter samt i faktatexter av olika slag är det vanligt att grammatiska metaforer används, speciellt nominaliseringar. För undervisningens del blir det därför viktigt att eleverna behöver bli bekanta med dessa strukturer och även lära sig att behärska dem, eftersom språkstrukturerna är frekventa i diverse läromedel (Hedwall, Frisell & Nyman 2008: 21). Rent konkret handlar det om att det som uttrycks genom en process (*att skida, glad*) skrivs om till en företeelse, sak eller ett ting (*skidning, glädje*) med hjälp av grammatiken. Att så att säga som skribent beskriva verkligheten på två olika sätt beroende på kontexten. Nominaliseringar (bl.a. att förvandla verb till substantiv) blir dessutom enligt Gibbons (2010: 90) allt viktigare i högre årskurser. En central frågeställning beträffande språkbadslevernans andraspråk är huruvida, och i vilken utsträckning de exponerats för skolspråket via t.ex. läromedel. Ifall skolspråket inte fyller sin funktion i olika undervisningssammanhang kan konsekvenserna vara att språkbadslevernans inte förmår ta till sig det abstrakta skolspråket på ett ändamålsenligt sätt.

En andraspråksinlärare kan omöjligt lära sig sådant som hen inte förstår, varken betydelsemässigt eller grammatiskt.

6.4 Genrepedagogiska tillämpningar i språkbadsundervisningen

Det finns inte en enskild, rätt undervisningsmetod som ensam skulle bidra till samtliga elevers språkutveckling på ett ändamålsenligt sätt. Men att kunna skapa en så ändamålsenlig språkinläring som möjligt för samtliga språkbads elever i en grupp eller klass vore ett eftersträvanvärt mål. På grund av individuella skillnader beträffande språkinläraren bör varje elev mötas utifrån egna förutsättningar och aktuell språknivå. En kombination av implicit och explicit lärande skapar troligtvis de bästa möjligheterna för en andraspråksinlärare att lägga märke till språket (jfr Flyman Mattson & Håkansson 2010: 79). I vardagen använder människan språket på olika sätt i olika situationer, människan använder således olika genrer, t.ex. läser tidningar samt godnattsagor och pratar i telefon samt skriver uppsatser. Varje genre har speciella kännetecken som skiljer den från andra genrer såsom ett specifikt syfte, en övergripande struktur, specifika språkliga drag samt det faktum att genrer delas av individer inom samma kultur (Löthagen, Lundenmark & Modigh 2010: 140). Ett av skolans viktigaste mål är enligt Biber och Conrad (2009: 3) att lära ut genrer och texttyper som inte nödvändigtvis tillägnas utanför skolan. Dessutom innebär ämnesundervisningen i skolan nya krav på språkfärdigheter, Holmegaard och Wikström (2004: 539) påpekar att exempelvis matematik, historia och biologi kännetecknas av sitt specifika språk. Detta ställer naturligtvis krav på andraspråksinläraren, som står inför bl.a. en språklig och kognitiv utmaning.

En mycket viktig faktor är motivationen som i undervisningssammanhang till stor del styrs av uppgifternas utformning och innehåll. Språket ska komma in på ett naturligt sätt i de sammanhang där det behövs. Det handlar egentligen om att en lärare ska bli medveten om vad som kännetecknar språket i det egna ämnet för att kunna förmedla detta i klassrummet. Kunskap konstrueras språkligt och språk fyller olika funktioner i diverse kontexter, detta

gäller även i olika skolämnen. En viktig aspekt beträffande motivationen är att den medfödda motivationen att vilja kommunicera i olika kontexter (och som sålunda utgör drivfjädern för att ett förstaspråk utvecklas) inte kan uppnås i andraspråksinläring, eftersom L1 redan fyller denna funktion (ibid. 2010: 86). Därför vore det viktigt att kunna skapa motivation i klassrummet på andra sätt, exempelvis utgå från det faktum att eleverna själva kan utgöra viktiga inflödeskällor åt varandra i skolan.

Vad kan då genrepdagogen erbjuda språkbudet? Denna frågeställning har varit aktuell i hela detta examensarbete. Jag fokuserar i denna diskussion enbart på centrala genrepdagogiska tankesätt och tillämpningar som genrepdagogen inledningsvis kunde tänkas erbjuda språkbudet, och på aspekter som inte redan diskuterats i avsnitt 5.5. Beträffande likheter och skillnader språkbud och genrepdagogik emellan hänvisar jag sålunda till avsnitt 5.5. Eftersom det skrivna språkbudsspråket fokuseras i mitt examensarbete prioriterar jag även den skriftliga färdigheten i denna diskussion.

En ytterst viktig aspekt i all inläring är att eleven inte får lämnas ensam med diverse uppgifter. Inom genrepdagogen ges eleven successivt fler och större självständiga uppgifter, och därmed även ett ökat eget ansvar. Detta ger språkinläraren en viktig trygghetskänsla samt stöder självförtroendets utformning. Arbetsbördan och utmaningar blir på detta sätt mer lätthanterliga, eftersom ett alltför stort personligt ansvar kan ha sina konsekvenser för inläringen. Fokuseringen på textproduktionen är en viktig aspekt, eftersom detta värderas högt i dagens informationssamhälle. Andraspråksinläraren ges inom det genrepdagogiska angreppssättet tydliga strukturer, instruktioner och mer handledning in i olika textvärldar. Detta resulterar även i fler möjligheter att använda sitt andraspråk. En central faktor är att det inom det genrepdagogiska tankesättet fokuseras på att bygga ömsediga broar mellan tal- och skriftspråket (bl.a. Gibbons 2006). I detta sammanhang satsas det på explicit undervisning, vilket inte betyder en återgång till den traditionella grammatikundervisningen, utan det handlar om att kunna använda sina kunskaper i verkliga

livet, och att språkförståelsen utvecklas parallellt med att språket används i autentiska sammanhang (Gibbons 2006: 91).

Språkbads eleverna kunde med hjälp av ett genrepedagogiskt tankesätt effektivt befästa kunskaper och begrepp, få hjälp med att producera autentiska texter och tillsammans med läraren och klasskamrater höja på den språkliga nivån. Genrepedagogiken arbetar med texttyper och basgenrer på ett intressant sätt som även hjälper lärarna att planera en språkligt medveten undervisning. Att eleverna kan utveckla en språklig medvetenhet i undervisningen innebär att eleverna utvecklar ett språk som de kan använda för att diskutera det språk som de förväntas utveckla i olika skolämnen. Eleverna behöver dock språkremskap i form av begrepp såsom basgenre, nominaliseringar, olika typer av processer och deltagare. Samtliga begrepp utgår från betydelsen och syftet, vilka för språkbads eleverna är viktiga redskap vid förmedling av innehåll i olika kommunikationstillfällen. Språkbads eleverna har dessutom redan i sin undervisning fått vänja sig vid den betydelsemässiga aspekten framom formen, vilket värdesätter utvecklandet av skrivkompetens enligt SFG och det genrepedagogiska tankesättet. Den värdefulla språkmedvetenheten utvecklas genom att språk och texter diskuteras explicit, och detta kräver givetvis att ämnesläraren kan tala om språket i sitt ämne (Hägerfelth 2011: 126–127). Det genrepedagogiska arbetssättet i undervisningen möjliggör en effektiv, reflekterande och systematisk andraspråksinläring (för en närmare beskrivning se t.ex. Finlayson 2009: 29–37).

Även den australiska genremodellen har fått ta emot kritik bl.a. för att vara alltför preskriptiv samt grammatikinriktad, och att det finns en risk för att det blir ett instrumentellt textskrivande med fokus på fasta strukturer (Sellgren 2011: 90). Samma författare poängterar reflektion under processen och eftertanke för att skrivandet ska ske i sina två viktiga kontexter (kultur- och situationskontext). Faktum är dock att genom att synliggöra den språkanvändning som kännetecknar viktiga basgenrer i skolarbetet med hjälp av explicita undervisningsmodeller, är detta ett språkutvecklande arbetssätt för

samtliga elever. Vissa specifika textmönster och konventioner är nödvändiga, andra igen valfria, för att inläraren ska kunna uppfatta texters funktion. Av denna orsak tillåter genrerna individuell variation, kreativitet och personlig röst i viss bemärkelse. (Kuyumcu 2004: 578, 591–592) Det handlar alltså inte om att eleven bara kopierar av texter, utan om att eleven faktiskt själv skriver inom ramen för specifika konventioner och textmönster. Genrepedagogiken blir en sorts pedagogisk modell för andraspråksinlärare att greppa språkets form och konventioner som de inte har vuxit upp med, eftersom de i olika grad har tal- och skriftkonventionerna med sig till skolstarten.

Holmberg (2009: 14) lyfter fram tre intresseväckande synsätt beträffande genrepedagogiken. Holmberg menar att genrepedagogiken ger inläraren olika utmaningar och möjligheter, eftersom olika textslag och basgenrer betonas. För det andra ses språket som en resurs för att skapa betydelse, och detta resulterar i sin tur i att olika texter fyller en viktig funktion för skrivutveckling. Den tredje faktorn har att göra med genrepedagogikens lärandeteori, som lyfter fram läraren till en aktiv part i klassrumsinteraktionen, där eleverna får det specifika stöttandet som de behöver för ett ändamålsenligt lärande. Tankesättet inom SFG kan dessutom göra andraspråksinläringen mer betydelsefullt för språkbads eleverna. Den funktionella grammatiken kan exempelvis ge en inblick i hur språket i den finlandssvenska och svenska kulturen används för att uttrycka erfarenhet, och hur interaktionen kulturellt fungerar. Förutom denna kulturella aspekt menar Derewianka och Jones (2010: 9–10) att SFG kan ge redskap för eleverna att studera skillnader i hur texter med samma tema men olika målgrupp varierar, dvs. texter där *fältet* och *kommunikationssättet* är den samma men *relationen* en annan. Eleverna kan även enligt samma författare lära sig hur språket kan skapa mening i olika skolämnen samt hur satser och meningar struktureras på olika sätt för att med hjälp av grammatiken få fram den aktuella betydelsen i rätt kontext. I den traditionella synen på grammatik är formen i sig viktig, medan den funktionella synen betonar vad inläraren kan uppnå genom att sätta ihop ord, uttryck, satser och texter på olika sätt (Olofsson, Rosander och Sellgren 2006: 128).

Att arbeta ur genrepedagogiskt perspektiv i språkbadsundervisningen är möjligt, men detta kräver både vilja och verkliga insatser från många olika parter. För en möjlig tillämpning av det genrepedagogiska tankesättet i språkbadet krävs förvisso vidare studier både i teoretisk och praktisk bemärkelse, för att kunna ta ställning till ändamålsenliga och konkreta möjligheter. Min studie beträffande det andra delsyftet i detta examensarbete har dock inledningsvis konstaterat att genrepedagogiken kan erbjuda språkbadet tänkbara tillämpningsmöjligheter. I undervisningssammanhang handlar det t.ex. om att ge språkbadseleverna förståelse för vilka medvetna val de kan göra i sin andraspråksanvändning. Språkbadseleverna kan mer explicit lära sig att dessa val spelar en stor roll för hur framgångsrik och effektiv t.ex. en text kommer att vara. Lärarens uppgift blir i genrepedagogiska undervisningssammanhang att ge eleverna en bredare språklig repertoar, både när det gäller en talad och skriven text (Olofsson & Rosander & Sellgren 2006: 127). För en eventuell vidareutveckling av dessa möjligheter inom språkbadet krävs noggrann och explicit forskning, klassrumsobservationer samt planering. SFG är en relativt ny teori (aktuell i ca 40 år) som kräver ett annat sätt att reflektera kring språket, men samtidigt erbjuder SFG både lärare och elever en djupare förståelse för hur betydelser i olika kontexter skapas (Derewianka & Jones 2010: 10, 15). Ett mycket viktigt ställningstagande är således hur språkbadet självt vill vidareutveckla sig? Vilka är de viktiga, bestående referensramarna och grundprinciperna samt gränsdragningen, nämligen var går gränsen mellan språkbad och annan andraspråksinläring som metod.

6.5 Avslutande diskussion

Min hypotesformulering i inledningen av detta examensarbete kan diskuteras utifrån olika perspektiv. Först måste jag dock konstatera att analysmaterialet är för snävt för att i detta skede kunna bekräfta alternativt förkasta hypotesen. Trots detta faktum kan jag föra fram några centrala aspekter i reflekterandet kring min hypotes. Språkets innehållsida (se figur 2) består av semantik och lexikogrammatik, och beträffande semantiken är språkbadseleverna jämställda med jämförelsegruppen. Den lexikogrammatiska aspekten kan dock ytterligare

förstärkas med hjälp av en ändamålsenlig språkbadsundervisning och stöttning. Ifall språkbadspråket schematiskt förs in på ett kontinuum där vardagsspråket är en motpol och skolspråket den andra motpolen, befinner sig de analyserade satserna (SB) ungefär i mittpartiet. Detta har att göra med att språkbads elevernas andraspråk i analysmaterialet inte direkt kännetecknas av ett abstrakt skolspråk, men beträffande semantiken i språkets innehållssida och processbetydelser generellt är satserna innehållsmässigt rika. Även om det finns diverse svagheter i satserna, kan det urskiljas en djupare innebörd i satserna som förmodligen har att göra med språkbads elevernas specifika andraspråksutveckling och användning av olika språkinlärningsstrategier. Dessutom måste det påpekas att i samband med en generell kontrastering SB och SJ emellan visar inte den svenska jämförelsegruppen (SJ) stora skillnader beträffande språkets innehållssida i de excerperade satserna.

I dagens samhälle spelar skrivet språk en allt större roll, och det krävs avancerade läs- och skrivfärdigheter för att klara av utbildning och jobb. Skriftspråket får därför en mycket viktig ställning i barns och ungdomars senare språkutveckling. Skrivet språk skapar ett annat förhållningssätt till språk och kommunikation jämfört med vad talat språk gör. (Wagner, Strömquist & Uppstad 2010: 221) Att lära sig olika genrer erbjuder språkinläraren fler möjligheter att ta del av diverse aktiviteter i samhället. När en elev lär sig något inom ett ämnesområde, så innebär detta även att eleven lär sig tala, läsa och skriva på ett nytt sätt (Liberg, af Geijerstam & Wiksten Folkeryd 2010: 7). Finlayson (2009: 28–29) menar att en genuin språkförståelse hjälper eleverna att producera talade och skrivna texter, men det ger även beredskap för djupare förståelse och tillgång till texttyper som eleverna förväntas läsa och lyssna till. Genrepedagogiken bjuder på centrala perspektiv samt verktyg för ett språkfrämjande arbete med text, språk och lärande. Skrivundervisningen gynnas av genrepedagogiskt angreppssätt, dock kräver exempelvis textsamtal mycket av alla parter, både lärare och elever. Det behövs enligt Holmberg (2009: 26) tid för planering, genomförande och utvärdering. Samarbete, uppmuntran och idébyte kolleger emellan samt en genuin nyfikenhet på vad eleverna har att lära oss i lärarrollen. Ändå ser jag genrepedagogiken som ett mycket viktigt verktyg att studera och beakta i

förkovring av andraspråksfärdigheter. Sellgren (2011: 7) lyfter fram en betydelsefull faktor, nämligen att genrepdagogiken fokuserar på språkliga aspekter i skolans texter och poängterar värdet av explicit undervisning vilket i sin tur tydliggör språkets meningsskapande roll. Undervisningen blir således mera meningsfull för eleverna.

Språket i skolan kan naturligtvis vara en elevs modersmål, men ändå motsvarar inte det språk som används i vardaglig samvaro skolans språk (Sellgren 2011: 7). För att lära sig vardagskunskap räcker vardagsspråk, men för att kunna ta till sig nya kunskaper i skolans ämnesundervisning krävs däremot ett annat språk. Språket lever i det moderna samhället, och detta innebär naturligtvis att språkundervisningen och samhället sinsemellan står i en kontinuerlig växelverkan, där även politiska viljor starkt agerar. Enligt Toropainen (2008: 13) kan skolan ses som ett miniatyrsamhälle, vars verksamhet avspeglar rådande värden i samhället omkring. Att socialiseras in i ett språk betyder enligt Linnér och Lundin (2011: 77) att individen deltar aktivt i allt fler språkliga kontexter. Skolan har i anknytning till detta konstaterande en mycket viktig roll för bl.a. elevernas språkutveckling.

Språkbadsundervisningen utgår från elevernas egna kommunikationsbehov och nyfikenhet. Detta är viktigt, eftersom språkinläring och naturlig kommunikation fungerar bäst när språkinläraren inser att hen själv har ett verkligt behov av detta. Ur språkinlärarens synvinkel är faktorer såsom behov, motivation, interaktion och olika former av inläring starkt förknippade med varandra och därmed viktiga beståndsdelar för den individuella språkutvecklingen. Skolvärlden ska utmanas till att erbjuda undervisning med höga krav samt stort stöd för att kunna skapa optimala inlärningsmöjligheter för dagens elever. Vägen till skolspråket går via de traditionella didaktiska frågorna *vad*, *vem* och *hur* (Hägerfelth 2011: 21). Dessutom borde det fokuseras på en mer specifik didaktik som är kopplad till språk, skrivande och text (se Linnér & Lundin 2011: 74). Andraspråksskrivande är en viktig kompetens, som med hjälp av ändamålsenlig undervisning är mottagligt för vidareutveckling.

Min studie visar att det finns en omfattande kapacitet bakom språkbads elevernas andraspråk i elevtexterna, men att det krävs en form av explicit undervisning för att dessa bakomliggande betydelser och föreställningar ska få rätt språkdräkt i den aktuella kontexten. Är det så att språkbadsundervisningen i Finland kan anses stå vid ett vägskej? Dagens mångkulturella samhälle ställer kontinuerligt nya krav på själva undervisningen och användbara undervisningsmetoder. Samhället och skolor generellt är föremål för ständig utveckling, hur är det då med språkbadsundervisningen? Liksom i all undervisning krävs det förmodligen nytänkande, nya influenser samt gedigen forskning för att få ett flerdimensionellt perspektiv på ändamålsenlig andraspråksinläring, språkbadsundervisning och språkbads elevernas språkinläringssituation. Det är viktigt att upprätthålla en förtjänstfull språkbadsundervisning, men det är minst lika viktigt att garantera kvaliteten på språkbadsundervisningen med tanke på framtiden och dess utmaningar.

LITTERATUR

- Abrahamsson, Tua & Pirkko Bergman (2005). *Tänkarna springer före. Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Axelsson, Monica (2012). *Språket i skolans ämnen – att arbeta språkutvecklande* [online]. [Citerat 24.2 2013]. Tillgänglig: www.andrasprak.su.se/polyply_fs/.../ Monica Axelsson Symposium 2012.
- Axelsson, Monica (2009). *Stöd & Stimulans. Många trådar in i ämnet. Genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan* [online]. [Citerat 25.11.2012]. Monica Axelsson (red.). Tillgänglig: <http://www.andrasprak.su.se>
- Bachman, Lyle F. (1990). Constructing measures and measuring constructs. In. Birgit Harley & Patrick Allen & Jim Cummins & Merrill Swain (ed.). *The Development of Second Language Proficiency*. USA: Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F. & Adrian S. Palmer (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, Colin (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th Edition. McNaughton & Gunn Ltd. USA.
- Berge, Kjell Lars & Per Ledin (2001). *Perspektiv på genre*. Rhetorica Scandinavica Nr. 18/juni 2001 [online]. [Citerat 29.2.2013]. Tillgänglig: <http://www.retorikforlaget.se/component/attachments/download/7>
- Bergroth, Mari (2009). Språklig medvetenhet i språkbadsundervisning – en pilotstudie. I: *Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys*. VAKKI:n julkaisut. N:o 36. Vaasa. 62–73.
- Bergström, Marina (2002). *Individuell andraspråksinläring hos språkbads elever med skrivsvårigheter*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia Nr 106. Vaasa.
- BeVis (2012). [Citerat 27.8.2012]. www.uwasa.fi/pohjoismaiset/forskning/koi/
- Biber, Douglas & Susan Conrad (2009). *Register, Genre, and Style*. UK: Cambridge University Press.
- Björklund, Siv (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbads elevers andraspråk*. Acta Wasaensia No 46. Språkvetenskap 8. Vasa: Acta Wasaensia.

- Björklund, Siv & Britt Kaskela-Nortamo & Maria Kvist & Harriet Lindfors & Mira Tallgård (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper*. Kompendium 4. Vaasan yliopisto: Levón-instituutti. Vaasa.
- Björklund, Siv & Karita Mård-Miettinen (2011). Integrating Multiple Languages in Immersion: Swedish Immersion in Finland. In: Diane J. Tedick & Donna Christian & Tara Williams Fortune (Ed.). *Immersion Education Practices, Policies, Possibilities*. Multilingual Matters. 13–35.
- Björklund, Siv & Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen *Kielikylpykirja – Språkbadsboken* (2007). Julkaisu No 126. Vaasan yliopisto. Levón-instituutti. Vaasa.
- Björklund, Siv & I. Suni (2000). The role of English as L3 in a Swedish immersion program in Finland: Impacts on language teaching and language relations. Jessner U. & J. Cenoz (eds.). *English in Europe: the acquisition of a third language* (2000). 198–221. Multilingual Matters. Clevedon.
- Bråten, Ivar & Anne Cathrine Thurmann-Moe (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I: Ivar Bråten (red.) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Buss, Martina & Karita Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen persuskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46.
- Buss, Martina (2002). *Verb i språkbadsselevers lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia Nr.105. Språkvetenskap 22. Vasa: Acta Wasaensia.
- Buss Martina (2004). Progressiv språkligt helhetsläroplan för språkbad. I: Siv Björklund & Martina Buss (red.). *Kielikylpy: kasvua ja kehitystä. Språkbad: samverkan skapar styrka*. Vasa: Vaasan yliopisto. Levón instituutti. Julkaisu no 113.
- Cammarata, Laurent & Diane J. Tedick (2012). Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers. *The Modern Language Journal* 96. 251–269.
- Cope, Bill & Mary Kalantzis (1993). Introduction: How Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing Is Taught. In: Bill Cope & Mary Kalantzis (Eds.). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Coyle, Do & Philip Hood & David Marsh (2010). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. UK: Cambridge University Press.

- Derewianka, Beverley & Pauline Jones (2010). From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. In: *Language support in EAL contexts: Why systemic functional linguistics?* (Guest Editor: Caroline Coffin). NALDIC Quarterly, 8.1. Tillgänglig: <http://www.isfla.org/Systemics/>
- Dysthe, Olga (2000). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga & Frøydis Hertzberg & Torlaug Løkenstgard Hoel (2011). Andra upplagan. *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Eggins, Suzanne (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2nd Edition. UK: Continuum.
- Elomaa, Marjatta (2000). *Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielisten kirjoitelmat peruskoulussa*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia No 83. Vaasa.
- Elomaa, Marjatta (2007). Suomen ensimmäiset kielikylpyläiset äidinkielen tarinoiden kirjoittajina. I: Siv Björklund & Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto: Levón-instituutti.
- Enström, Ingegerd (2004). Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Finlayson, Janice (2009). Introducing functional grammar in genre pedagogy. I: Mikael Olofsson (red.). Symposium 2009. *Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Fortune, T.W. & Tedick D.J. (2008). One-way, two-way and indigenous immersion: A call for crossfertilization. In: T.W. Fortune & D.J Tedick (Ed.) *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education*. Clevedon, England: Multilingual Matters. 3–21.
- Flyman Mattson, Anna & Gisela Håkansson (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Genesee, Fred (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion* [online]. [Citerat 4.4. 2013]. Tillgänglig: <http://www.escholarship.org/uc/item/61c8k7kh>
- Genrepedagogik i Rinkeby (2012) [online]. [Citerat 24.4.2013]. Tillgänglig: <http://www.ur.se/tema/Genrepedagogik>

- Grandell Citha & Nina Hovi & Britt Kaskela-Nortamo & Karita Mård & Tina Young (red.) (1995). *Temaundervisning och stationer i språkbud. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbud*. Kompendium 2. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Vasa.
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket. Lyft lärandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M.A.K (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Second edition. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K & Christian M.I.M. Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. London: Arnold.
- Hedeboe, Bodil & John Polias (2008). *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Göteborg: Elanders Sverige AB.
- Hedwall, Kjell & Siv Frisell & Ingela Nyman (2008). *Mer än matematik – om språkliga dimensioner i matematikuppgifter*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer>
- Hellspång, Lennart & Per Ledin (1997). *Vägar genom texten. Handbok i bruktextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Per (2009). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I: Mikael Olofsson (red.). Symposium 2009. *Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- 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*. Norstedts.

- Holmegaard, Margareta & Inger Wikström (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andra språk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 539–571.
- Håkansson, Gisela (2000). *Undervisning eller inte undervisning – gör det någon skillnad?* [online]. [Citerad 15.3.2013]. Tillgänglig: http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.89921.1
- Hägerfelth, Gun (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. Stockholm: Liber.
- Hägerfelth, Gun & Goce Dabeski & Monica Söderström Lareu (2011). I: Mikael Olofsson (red.). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Forskning för skolan. [Citerat 24.4.2013]. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se>
- Hyland, Ken (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing* 16. 148–164.
- Johansson, Britt (2009). Den australiska genrepdagogen – en kort sammanfattning [online]. [Citerat 13.4.2012]. I: Monica Axelsson (red.). *Många trådar in i ämnet – genrepdagogiskt arbete i Knutbyskolan*. 33-49. Tillgänglig: <http://www.pedagogstockholm.se/>
- Johansson, Britt & Anniqa Sandell Ring (2010). *Låt språket bära – genrepdagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Karlsson, Anna Malin (2009). Grammatiska metaforer – språkets sätt att hjälpa oss utveckla kunskap. I: Mikael Olofsson (red.). Symposium 2009. *Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Karlsson, Anna Malin (2011). Texters ideationella grammatik. I: Per Holmberg & Anna Malin Karlsson & Andreas Nord (red.). *Funktionell textanalys*. Finland: Norstedts.
- Kowal, Maria & Merrill Swain (1997). From semantic to syntactic processing. How can we promote it in the immersion classroom? Robert Keith Johnson & Merrill Swain (eds.). *Immersion Education: International Perspectives*. USA: Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. UK: Prentice-Hall International.
- Kuyumcu, Eija (2004). Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andra språk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 573–595.

- Laurén, Christer (1995). Kielikylpykoulu ja sen taustaa. I: Christer Laurén (toim.). *Kielikylpymenetelmä: Kielenkäyttömenetelmä mielekkääksi*. Vaasan yliopisto: Täydennyskoulutuskeskus.
- Laurén, Christer (1999a). *En modell för språk i daghem och skola. Språkdiraktik i Canada, Katalonien och Finland*. Andra upplagan. I: Christer Laurén (red.). Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Laurén, Christer (1999b). *Språkbud. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36. Vaasa.
- Laurén, Christer (2006). *Tidig inlärning av flera språk. Teori och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 274. Vasa.
- Laurén, Christer (2008). *Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Laurén, Ulla (2003). *Språkbadslevers berättande. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadslevers muntliga och skriftliga produktion*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 247. Vasa.
- Liberg, Caroline (2006). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I: *Det hänger på språket!* Louise Bjar (red.). Danmark: Narayana Press.
- Liberg, Caroline & Åsa af Geijerstam & Jenny Wiksten Folkeryd (2010). *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger (2007). Forskning om läromedelsspråk och ordförrådsutveckling. I: Lindberg Inger & Sofie Johansson Kokkinakis (red.). *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA). [online]. [Citerat 5.9.2012]. Tillgänglig: <https://www.gu.pea.ub.gu.se/bitstream/2077/20503/1/>
- Linnér, Bengt & Katarina Lundin (2011). *Klassrummens många språk. Att förhålla sig till elevers språkbruk*. Lund: Studentlitteratur.
- Löthagen, Annika & Pernilla Lundenmark & Anna Modigh (2010). *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkslever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Maagerø, Eva (1999). Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon. I: Kjell Lars Berge & Patrick Coppock & Eva Maagerø (red.) *Å skape mening med språk*. 2.opplag. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag.

- Magnusson, Ulrika (2009). *Systemisk-funktionell lingvistik och andraspråksforskning – skriftspråksutveckling i olika forskningstraditioner*. Nordand: Nordisk tidskrift för andrespråksforskning. 1 (4), 67–94.
- Magnusson, Ulrika (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://www.hdl.handle.net/207726644>
- Mård, Karita (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia Nr 100. Vaasa.
- Mård-Miettinen, Karita & Nina Pilke & Jaana Puskala & Margareta Södergård (2006). Att undersöka kognitiva strukturer i språkbadselevernas skriftliga uppsatser. I: Veikko Muittari & Matti Rahkonen (red.). *Svenskans beskrivning 9*. Jyväskylä: Kielten laitoksen julkaisuja. 149–160.
- Nevasaari, Elina (2010). Analyser av kännetecknet 'plats' i språkbadselevs uppsatser. I: Niina Nissilä & Nestori Siponkoski (red.). *Översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet. VAKKI-symposium XXX, Vasa*. Vasa: VAKKI. 199–210.
- Niemelä, Nina (2008). *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad*. Acta Wasaensia Nr 194. Språkvetenskap 39. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Nissilä, Niina & Nina Pilke (2011). Begreppsstrukturer i språkbadselevs ämnesspecifika skriftliga produktion. I: Madsen Nistrup & B. & H. Erdman Thomsen (red.). *Ontologier og taksonomier. Rapport fra Nordterm 2009*. Nordterm 16. 193–200.
- Nord, Andreas (2011). Text, register, genre och diskurs. I: Per Holmberg & Anna Malin Karlsson & Andreas Nord (red.). *Funktionell textanalys*. Finland: Norstedts.
- Olofsson, Mikael & Carin Rosander & Mariana Sellgren (2006). Funktionell grammatik – en introduktion samt analys av en lärobokstext i samhällskunskap. I: Monica Axelsson & Mikael Olofsson & Anders Philipsson & Carin Rosander & Mariana Sellgren. *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. [Citerat 16.5.2013]. Tillgänglig: <http://www.su.se/polopoly.fs/>
- Olofsson, Mikael (2010). Symposium 2009. *Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Mikael Olofsson (red.). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Pälvimäki, Elina (2008). Kvantitativa analyser av språkbadselevs skriftliga uppsatser. I: Mona Enell–Nilsson & Tiina Männikkö (red.). *Översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet. VAKKI-symposium XXVIII, Vasa*. Vasa: VAKKI. 280–290.

- Pälvimäki, Elina (2009). Handlingar och händelser i språkbadslevers uppsatser i årskurs 6. I: Mona Enell–Nilsson & Niina Nissilä (red.). *Översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet. VAKKI-symposium XXIX*, Vasa. Vasa: VAKKI. 352–362.
- Saari, Mikko (2006). *Kielikylpyoptetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Acta Universitatis Ouluensis. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sellgren, Mariana (2011). *Den dolda uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO* [online]. [Citerat 5.9.2012]. Tillgänglig: <http://www.svenska.gu.se>
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The challenges of academic language in school subjects*. [Citerat 2.4.2013]. Tillgänglig: <http://tne.bc.edu/documents/schleppegrell.pdf>
- Thomas, Wayne P. & Virginia Collier (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series. No. 9. George Washington University. [Citerat 15.5.2013]. Tillgänglig: <http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/>
- Toropainen, Outi (2008). *Niondeklassare skriver brev – om svenskspråkiga elevers kommunikativa skrivfärdigheter i finska*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Vesterbacka, Siv (1992). Kontext i skrift hos språkbadslever. Andra upplagan. I: Christer Laurén (red.). *En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland*. Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Viberg, Åke (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Eva Cerú (red.). *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen*. Lärarbok 2. 13–83. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wagner, Åse Kari H. & Sven Strömquist & Per Henning Uppstad (2010). *Den flerspråkiga människan*. Lund: Studentlitteratur.
- White, Beverley (2010). Teaching language across the secondary curriculum using a teaching and learning cycle. I: Mikael Olofsson (red.). Symposium 2009. *Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*.
- Zwiers, Jeff (2008). *Language for Academic Writing. Building Academic Language: Essential practices for content classrooms*. San Francisco, CA: Jossey–Bass.

BILAGA

Anvisningar och stimulusord för eleverna i språkbadsklasserna

Jag är flicka pojke

Klass _____

Berätta för en språkbadselev 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.

