

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

Skriftspråksutveckling med grammatiska metaforer  
En systemisk-funktionell analys av gymnasieelevers utredande texter

Helén Jansson

Interdisciplinärt examensarbete inom lärarutbildningen, LSV410 15hp  
Ämne: Svenska  
Termin: H15  
Handledare: Per Holmberg

## Sammandrag

Under skolgången ställs det allt högre krav på att vi ska kunna uttrycka oss med språkbruk som är anpassat till vetenskaplighet. I gymnasieskolan, framförallt i studieförberedande program, tar det sig uttryck i alltmer akademiskt inriktade skriftliga uppgifter. Grammatiska metaforer är ett begrepp inom systemisk-funktionell grammatik som innebär att betydelser som naturligt uttrycks med en ordklass som verb eller adjektiv, istället uttrycks med ett substantiv. Denna nominalisering gör det möjligt att komprimera betydelser, att klassificera och att relatera olika fenomen till varandra på ett mer effektivt sätt, vilket är nödvändigt för vetenskapliga uttryck.

Syftet med uppsatsen har varit att se i vilken utsträckning förmågan att använda grammatiska metaforer utvecklas under gymnasiet. Materialet har utgjorts av texter skrivna av 40 elever på gymnasiet vid två tillfällen. En del av eleverna deltog i utbildning med undervisning på engelska, andra deltog i normal undervisning. Resultatet visar entydigt att eleverna ökar användningen av grammatiska metaforer från skrivningen av den första uppgiften under termin 1 på gymnasiet till författandet av den andra uppgiften under termin 4. Det gäller materialet som helhet såväl som de olika grupperna och de enskilda eleverna. Med de grammatiska metaforerna kunde texterna göras mer abstrakta, tätare, och mer generaliserande.

Ofta följer utvecklingen av hanteringen av grammatiska metaforer utvecklingen av kompetensen att konstruera dem. Det är dock inte givet utan grammatiska metaforer tillsammans med dess olika funktioner behöver lyftas fram explicit i undervisning för att ge alla möjlighet att utveckla förmågan att hantera grammatiska metaforer och de språkliga möjligheter som de för med sig.

Nyckelord: *grammatiska metaforer, systemisk-funktionell grammatik, skriftspråksutveckling, gymnasieskola, CLIL*

# Innehållsförteckning

1. Bakgrund .....	1
2. Syfte .....	2
3. Teori och tidigare forskning.....	2
3.1. Teoretisk ram .....	2
3.1.1. Metafunktioner och skikt.....	3
3.1.2. Kongruenta och inkongruenta realiseringar .....	4
3.2. Tidigare forskning.....	5
3.2.1. Forskning om grammatiska metaforer i elevtexter.....	5
3.2.2. Forskning om vetenskapligt språkbruk i elevtexter .....	9
4. Material .....	11
5. Avgränsningar .....	13
6. Tillvägagångssätt.....	15
7. Resultat och diskussion .....	15
7.1. Elevtexter 1: låg och hög frekvens grammatisk metaforik .....	16
7.2. Högst och lägst andel grammatiska metaforer i de två uppgifterna.....	18
7.3. Jämförelse mellan skolorna.....	19
7.4. Jämförelse mellan elever som deltar i CLIL och elever med vanlig studiegång .....	20
7.5. Ökar frekvensen av grammatiska metaforer? .....	21
7.6. Förändras frekvensen mellan Uppgift 1 och 2 för de enskilda eleverna?22	
7.7. Elevtexter 2: olika utveckling av frekvens och funktion .....	23
8. Slutsatser och sammanfattning.....	27
9. Litteraturförteckning .....	29

## Tabeller

1. Magnussons (2011:108) resultat för andel grammatisk metafor uppdelat i 3 spann och i förhållande till ålder.....	6
2. Materialets fördelning mellan projektskolor och undervisningsalternativ.....	12
3. Lägst och högst andel grammatiska metaforer, samt medelvärde.....	19
4. Medelvärden för skolor.....	20
5. Medelvärden för CLIL och ej CLIL.....	20
6. Undersökningens resultat av andel grammatiska metaforer uppdelat i 4 spann...	21
7. Rörelse mellan intervall och uppgift.....	22
8. Sammanställning av enskilda elevers resultat.....	26

# 1. Bakgrund

När vi lär oss använda språket som barn, är vi till att börja med beroende av kontexten. De första betydelser vi uttrycker är konkreta och specifika. Allt eftersom vi lär oss mer utvecklar vi förmågan att uttrycka oss generellt och abstrakt. I skolan ställs det allt högre krav på att vi ska kunna uttrycka oss på det sättet, vilket i gymnasieskolan, framförallt i studieförberedande program, tar sig uttryck i alltmer akademiskt inriktade skriftliga uppgifter. Den här uppsatsen prövar ett sätt att systematiskt undersöka denna utveckling mot akademiskt skriftspråk, nämligen en analys av hur gymnasieelever använder s.k. grammatiska metaforer. Grammatiska metaforer är ett begrepp inom teoribildningen systemisk-funktionell grammatik.

Alla utvecklar sitt språk i den här riktningen, men vi kommer olika långt i utvecklingen, särskilt när vi utlämnas åt oss själva. Detta kan bero på att vi har tillgång till olika resurser för att knäcka koderna för hur man gör när man formulerar sig akademiskt. Vissa av oss lyckas lära oss språkbruket synbart intuitivt, men de flesta behöver stöd i utvecklingen. Alla, även de som kan koderna, har nytta av stöd för att komma vidare ännu ett steg. Förutom de uttryckliga riktlinjerna i ämnesplanerna för Svenska i gymnasieskolan ingår det som en demokratisk skyldighet för skolan att ge elever undervisning om hur de kan utveckla sitt språk i vetenskaplig riktning (jmf. Skolverket 2011 [www]). För medveten behandling av språket krävs tydliggörande av vilka effekter olika hanteringar ger.

Den systemisk-funktionella grammatiska teoribildningen har av många sett som en god grund för att utveckla arbetssätt för skolan att utveckla skrivförmågan. Genrepedagogik är ett exempel på en metod med grund i den teoribildningen som används av många skolor just för att arbeta med att stärka elevers medvetenhet och om språkets funktioner och alternativ har sin grund i den teoribildningen.

Men fortfarande finns behov av mer kunskap både om hur språket fungerar och om hur elever hanterar det för att utveckla metoder för lärande. Med den här undersökningen hoppas jag bidra till den kunskapsutvecklingen.

## 2. Syfte

Syftet med undersökningen är att se i vilken utsträckning förmågan att använda grammatiska metaforer utvecklas under gymnasiet. Utifrån detta formulerar jag följande frågeställningar:

1. Hur stor andel av orden i elevernas texter är grammatiska metaforer och hur förhåller sig denna andel till resultat i tidigare forskning?
2. Ökar de enskilda elevernas användning av grammatiska metaforer under deras tid som gymnasieelever?
3. Skiljer sig frekvensen åt mellan elever med undervisning som till stor del sker på engelska, och elever vars undervisning på vanligt sätt huvudsakligen sker på svenska?
4. Hur utnyttjar eleverna de funktioner som grammatiska metaforer medför, exempelvis möjligheten att bygga ut till nominalfraser?

## 3. Teori och tidigare forskning

### 3.1. Teoretisk ram

Denna undersökning sker inom ramen för systemisk-funktionell grammatik (SFG). För beskrivning av modellen har jag utgått från Holmberg och Karlssons svenska SFG-introduktion (2006). Hela teorin har sitt ursprung i strävan att förstå språkutveckling. Det var genom att studera de allra yngsta som grundaren Michael Halliday såg att språket utvecklades utifrån betydelse och funktion. Barnets behov av att kommunicera leder till att det börjar med att uttrycka betydelse med ljud och gester, och genom att lära sig ett allt mer förfinat språk får det förfogande över uttryck för allt mer precisa och varierade betydelser.

I det följande ska jag kort redogöra för de teoretiska begrepp inom SFG som är centrala för min egen undersökning. Först förklaras vad teorin kallar metafunktioner och skikt (3.1.1), därefter hur teorin skiljer mellan kongruens och inkongruens (3.1.2).

Dessa begrepp ligger till grund för grammatisk metaforik som presenteras utförligare i samband med redogörelsen för själva analysen (avsnitt 5).

### **3.1.1. Metafunktioner och skikt**

Tre funktioner i språket antas i SFG vara övergripande och benämns därför metafunktioner. Funktionen att skapa kontakt kallas den interpersonella, funktionen att beskriva erfarenheter kallas den ideationella och funktionen att organisera informationen kallas den textuella. Metafunktionerna samverkar i alla uttryck. (Se vidare Holmberg & Karlsson 2006:17f.)

Teorin ser språket som uppbyggt av fyra skikt: Kontext, betydelse (semantik), lexikogrammatik och fysiska uttryck. Kontexten kan vara exempelvis en godnattstund i barnrummet eller provskrivande på körskolan. Betydelsen är det innehåll som förmedlas. Lexikogrammatiken utgörs av morfem, ord, fraser (SFG använder termen *ordgrupp*, men jag väljer att använda *fras* i denna text då all refererad tidigare forskning gör det) och satser. Fysiska uttryck är de ljud eller skrivtecken som används. (Se vidare Holmberg & Karlsson 2006:18-30.)

Kontextens skikt analyseras utifrån tre aspekter som är kopplade till de olika metafunktionerna. Relationen mellan dem som kommunicerar är kopplad till den interpersonella metafunktionen, vilken verksamhet kommunikationen gäller är kopplad till den ideationella metafunktionen och vilket kommunikationssätt som används är kopplat till den textuella metafunktionen. Då kontexten är det som kommunikationen utgår från har också de övriga skikten utvecklats med motsvarande språkliga resurser. Skikten realiserar (ger uttryck för) varandra som i en kedja så att betydelsen realiserar kontexten, lexikogrammatiken realiserar betydelsen och fysiska uttryck realiserar lexikogrammatiken. Dessutom påverkar skikten varandra åt andra hållet på så sätt att de val som språkanvändaren gör i lexikogrammatiken påverkar möjliga betydelser, vilket påverkar kontexten. Min studie inriktar sig på att undersöka hur elever utnyttjar ideationella språkliga resurser för att realisera en specialiserad, akademisk verksamhet.

Lexikogrammatiken är hierarkiskt ordnad i nivåer. Ord kan ingå i fraser som kan ingå i satser. Flera satser kan tillsammans beskrivas som satskomplex. Ett ord och en

fras har dels en klasstillhörighet som är konstant (substantiv, adjektiv, verb, adverb, preposition), dels en funktion som varierar beroende på sammanhang. De olika klasserna har olika typiska funktioner inom vardera metafunktion. I den ideationella metafunktionens grammatik är substantiv typiskt deltagare och verb typiskt process. För min studie är det viktigt att kunna beskriva hur samma, eller ungefär samma, betydelse kan uttryckas på olika lexikogrammatiska nivåer. Man säger helt vardagligt med en hel sats att ”laget anfaller effektivt” eller ”laget är effektivt”. I ett mer specialiserat sammanhang prioriterar man hellre möjligheten att realisera samma betydelser i fraser som ”lagets effektiva anfall” respektive ”lagets effektivitet”.

### **3.1.2. Kongruenta och inkongruenta realiseringar**

För varje yttrande gör en språkanvändare val inom många olika system. Dessa system byggs upp av de möjligheter som finns i skikten och funktionerna. Vissa val följer det typiska mönstret. Skribenten väljer lexikogrammatiska former som upplevs som naturliga för att realisera en viss betydelse. Ett exempel är när processbetydelse realiseras med ett verb, t.ex. med verbet *anfalla* i satsen ”laget anfaller effektivt”. Ett annat exempel är när egenskapsbetydelse realiseras med ett adjektiv, t.ex. med adjektivet *effektivt* i satsen ”laget är effektivt”. Dessa val betecknar SFG som kongruenta (eller icke-metaforiska) grammatiska realiseringar.

Ibland väljer en skribent eller talare en lexikogrammatisk form som inte är lika typisk, men passar en speciell kontext. Ett möjligt sådant val är exempelvis att uttrycka processbetydelser inte med verb utan med substantiv, att nominalisera dem. Det är detta som sker genom valet av substantivet *anfall* i frasen ”lagets anfall”. Betydelsen realiseras inkongruent. Motsvarande kan göras med egenskapsbetydelser. De uttrycks alltså kongruent av ett adjektiv, men kan också de nominaliseras. Det är detta som sker genom valet av substantivet *effektivitet* i frasen ”lagets effektivitet”.

Inkongruenta realiseringar medför flera möjligheter till betydelseförskjutningar. När ett substantiv uttrycker en process tar ordet med sig processbetydelsen samtidigt som det kan behandlas som ett ting, vilket är vad ett substantiv kongruent betecknar. Som ting (med processbetydelse) kan ordet (t.ex. *anfall*) bli deltagare i en annan process (”anfallet överraskade försvararna”), det kan kvantifieras och få bestämmningar



av olika slag ("effektivt anfall"). En annan möjlighet som inkongruenta uttryck ger är att betydelse som kongruent behöver en hel sats för att uttryckas kan packas ihop till en fras eller ett ord (vilket illustrerades redan i slutet av föregående avsnitt). Det är de överförda betydelserna vilka packas in med hjälp av grammatiken, t.ex. processbetydelsen 'anfälla' i substantivet *anfall*, som motiverar beteckningen grammatisk metafor.

Vi använder olika språkbruk i olika sammanhang. I en vardagssituation i hemmet passar det med ett kongruent språk. I en faktatext i ett skolämne krävs ett mer effektivt språk som komprimerar betydelser, gör det möjligt att klassificera och att relatera olika fenomen till varandra, inklusive skeenden. Vetenskapligt språkbruk kräver förmåga att uttrycka objektivitet, generaliseringar och abstraktioner. I sådana texter har grammatiska metaforer en given plats. Därför är detta att lära sig hantera grammatiska metaforer en del i att utveckla sin skriftspråkliga kompetens.

Språket kan realiseras inkongruent inom alla metafunktioner. Den här undersökningen gäller grammatiska metaforer i den ideationella metafunktionen och det är det perspektivet som har lyfts fram här.

### **3.2. Tidigare forskning**

Här presenterar jag tidigare forskning som är relevant för det här specialarbetet. Samtliga studier behandlar elevers texter och elevers utveckling av ett vetenskapligt språkbruk på svenska. I det första avsnittet (3.2.1) tar jag upp forskning om elevers användning av grammatiska metaforer. Det följande avsnittet (3.2.2) behandlar dels en studie som beskriver hur elever rör sig mellan olika register för att förstå och förklara ett fenomen, dels en studie om elevers användning av ord som är typiska för akademiska texter.

#### **3.2.1. *Forskning om grammatiska metaforer i elevtexter***

Magnusson (2011) skrev sin avhandling om hur elever använder grammatiska metaforer i nationella provet i svenska, i grundskolans årskurs 9 och gymnasieskolans (dåvarande) kurs Svenska B. I undersökningen som helhet ingick 303 texter av

gymnasieelever och 62 texter som några av dessa elever skrivit när de gick i årskurs 9. Åtta typer av grammatiska metaforer ingick i undersökningen av vilka den absolut vanligast förekommande var nominaliseringar av processbetydelse och näst vanligast nominalisering av egenskapsbetydelse (vilka introducerats kort ovan). De andra typerna var nominaliseringar av fas, modalitet, kausalitet och tidslig omständighet, samt process som adjektiv och kausalitet som verb (Magnusson 2011:107).

I studien ingick flera delundersökningar. Andelen grammatiska metaforer per text undersöktes i förhållande till ålder, betyg, språklig bakgrund, skola och genre. Magnusson fann att det var vanligare att använda grammatiska metaforer bland de äldre eleverna än bland de yngre. Detta visar hon i en tabell som jag citerar här nedan. Andelen grammatiska metaforer (GM) är uttryckt i promille och indelat i tre spann. Det är de som står i den första kolumnen. Andelen texter som hör till respektive spann är uttryckt i procent.

*Tabell 1. Magnussons (2011:108) resultat för andel grammatisk metafor uppdelat i 3 spann och i förhållande till ålder*

Andel GM (‰)	År 9	SvB	Totalt
0,00-16,61	56,4 % (35)	23,1 % (70)	28,7 % (105)
16,62-26,70	32,5 % (20)	27,2 % (84)	28,4 % (104)
>26,80	11,3 % (7)	49,1 % (149)	42,6 % (156)
Total	100% (62)	100 % (303)	100 % (365)

Över hälften av texterna från årskurs 9 ingår i spannet med upp till 16,61 ‰ grammatiska metaforer, medan i Svenska B är det bara en fjärdedel av texterna som ingår i detta spann. Den största andelen av texterna i Svenska B, nästan hälften, ingår i det högsta spannet med över 26,8 ‰ grammatiska metaforer. Från årskurs 9 är det bara en tiondel av texterna som har så stor andel grammatiska metaforer som över 26,8 ‰. Användningen av grammatiska metaforer ökar tydligt med högre ålder. (Magnusson 2011:108).

När det gäller genre i Magnussons undersökning var de flesta av de yngre elevernas texter av berättande karaktär, medan flertalet av de äldre elevernas texter var diskursiva. Efter analys kom Magnusson fram till att detta har påverkat skillnaden i andel grammatisk metafor, men att det inte är hela förklaringen (2011:127). I stället

konstaterar hon att resultaten bekräftar tesen att grammatiska metaforer är ”ett utvecklingsfenomen som tas i ökat bruk med stigande ålder” (Magnusson 2011:131).

Elever med högre betyg hade fler grammatiska metaforer än elever med låga betyg (2011:112). Bland flerspråkiga elever är andelen grammatiska metaforer lägre i texter av dem som började tala svenska i en ålder mellan 4 och 7 år jämfört med dem som lärde sig svenska tidigare eller senare än så, liksom jämfört med enspråkiga (Magnusson 2011:114f). Resultatet för de elever som går på skolor med många flerspråkiga elever visar en lägre andel grammatiska metaforer i texterna än för de som går på skolor med få flerspråkiga elever (Magnusson 2011:121).

Magnussons undersökning omfattar också analys av hur eleverna utnyttjade grammatiska metaforers funktioner. En central funktion är nominaliseringarnas möjlighet till expanderings i frasen, det vill säga möjligheten att lägga till attribut. Den är central i det vetenskapliga språkbruket för att kvantifiera, klassificera och beskriva fenomen. Det innebär att textens innehåll kan komprimeras och att texten blir tätare. En annan funktion är att behärska användningen av en mångfald typer av grammatiska metaforer då det ökar möjligheterna till korskoppling mellan skikten. Resultatet visade att elevtexterna med högre andel grammatiska metaforer också innehöll fler typer av dem. Texterna i den gruppen hade dessutom fler långa nominalfraser med grammatisk metafor som huvudord. Detta leder Magnusson till slutsatsen att utvecklingen under gymnasietiden inte bara går i riktning mot högre frekvens av grammatisk metaforik utan samtidigt mot en mer funktionell användning (Magnusson 2011:169).

I en artikel från 2015 har Lindgren och Svensson redovisat en studie av hur 26 flerspråkiga elever har använt grammatiska metaforer i skoltexter i genren tidningskrönika. Hälften av texterna är skrivna av elever i årskurs 9, och hälften av vuxna elever på komvux med akademisk utbildning och med som mest 3 år i Sverige. De grammatiska metaforer som behandlades var nominaliseringar av egenskaper och processer, som bildats med suffix. Författarna var intresserade av att se vilka resurser eleverna hade dels att koda grammatiska metaforer och dels att skapa mening med hjälp av grammatiska metaforer.

Andelen grammatiska metaforer i materialet var låg. Författarna ser det som förväntat då instruktionerna till uppgiften uppmanade till personligt berättande, vilket

kräver ett konkret språk. Där fanns 48 olika grammatiska metaforer, som användes 69 gånger. Genomsnittet för de yngre eleverna var 0,43 grammatiska metaforer per 100 ord, och för de äldre eleverna 0,77 grammatiska metaforer per 100 ord. Samtliga texter utom 2 innehöll minst en grammatisk metafor (Lindgren & Svensson 2015:85f).

Den låga andelen grammatiska metaforer innebar att det inte gick att se hur väl var och en av eleverna kunnat koda grammatiska metaforer, men det fanns bland elevtexterna flera exempel på att eleverna behärskade kodningen. Där fanns exempel på att skribenterna konstruerat grammatiska metaforer i icke-lexikala former (exempelvis *viktighet* och *tjafsande*) vilket Lindgren och Svensson menar är tecken på att dessa elever ”har knäckt koden för att packa samman satser baserade på adjektiv respektive verb till grammatiska metaforer” (Lindgren & Svensson 2015:87). I några texter fanns ett annat tecken på detta när eleverna växlade mellan kongruenta uttryck och grammatiska metaforer. I materialet fanns också exempel på att eleverna koncentrerat språket genom grammatiska metaforer. Dessutom hade flera elever visat att de kunnat hantera grammatiska metaforer rätt i nominalfraser. De hade böjt dem i numerus och species, byggt ut dem med attribut och låtit dem vara attribut, samt samordnat dem med andra nominalfraser och använt dem i sammansättningar (Lindgren & Svensson 2015:87-89).

Lindgren och Svensson menar att eleverna verkar omedvetna om grammatiska metaforers meningsskapande funktioner – såsom att göra texterna mer abstrakta och specialiserade och att förstärka sammanhanget – och att de använder grammatiska metaforer främst som ett stilmedel. Det finns exempel i materialet på grammatiska metaforer som ökar abstraktionen genom utelämnande av deltagare, men i vissa fall utnyttjar inte eleven funktionen fullt ut utan skriver den utelämnade informationen på annat ställe i. Att specificera genom attribut är en funktion som flera elever använder sig av, vilket inte gäller möjligheten att skapa sammanhang med grammatiska metaforer. Få elever använder grammatiska metaforer som tema, och i flera fall har de visat att de inte behärskar hur bestämd form används för att signalera sammanhanget i texten (Lindgren & Svensson 2015:90-93).

Utifrån sina resultat drar Lindgren och Svensson slutsatsen att eleverna ”inte har förstått vad de grammatiska metaforerna gör med texterna trots att de är medvetna om

att de grammatiska metaforerna hör till det språk som premieras i skolan” (Lindgren & Svensson 2015:93).

Ytterligare en undersökning av gymnasieelevers användning av grammatiska metaforer har Doroudian (2015) gjort i sitt examensarbete i utbildningsvetenskap. Han undersökte 10 texter i nationella provet för Svenska 3, hälften med betyget A och hälften med betyget E. Undersökningen omfattade grammatiska metaforer som utgörs av nominaliseringar av processbetydelse, till vilket tekniska termer inkluderades, och nominaliseringar av egenskapsbetydelse.

Doroudians resultat visar att andelen nominaliseringar av processbetydelse är betydligt större än andelen nominaliseringar av egenskapsbetydelse, att den genomsnittliga andelen grammatiska metaforer är högre i betygsgrupp A än betygsgrupp E, och att samma förhållande gäller antalet långa nominalfraser med grammatiska metaforer som huvudord. Andelen grammatiska metaforer varierar mellan 18 % och 61 % (Doroudian 2015:20-22).

En analys av de fem längsta nominalfraserna i respektive betygsgrupp visar att elever från båda betygsgrupperna behärskar användningen av grammatiska metaforer för att förtäta, göra förändringar i satsen och dölja deltagare. Dock innehåller exemplen från betygsgrupp A fler grammatiska metaforer i samma nominalfras än exemplen från betygsgrupp E. Doroudian visar dessutom att texten med högst andel grammatiska metaforer har ett koncentrerat och specialiserat språkbruk, vilket inte är fallet i texten med lägst andel grammatiska metaforer (Doroudian 2015:23-28).

### **3.2.2. *Forskning om vetenskapligt språkbruk i elevtexter***

Sellgren (2011) använde sitt klassrumsarbete med genrep pedagogisk metod för att undersöka vilka språkliga resurser en grupp tvåspråkiga elever i årskurs 6 utnyttjade när de arbetade med att förstå och förklara ett geografiskt fenomen skriftligt och muntligt. Efter att läraren gått igenom strukturen i den förklarande genren, med hjälp av en exempeltext och genom att gemensamt i helklass konstruera en text, skrev eleverna själva texter som de utformade i enlighet med genrens struktur, först i smågrupper och därefter individuellt. Under arbetet i smågrupper använde eleverna ett vardagligt språk när de hjälptes åt att förstå fenomenet som de skrev om, medan

de använde fler abstrakta och tekniska ord när de formulerade texten. Likaså för att uttrycka kausala samband använde de övervägande kongruenta former när de pratade om ämnet, medan inkongruenta former var lika vanliga som kongruenta när textskapandet var i fokus. Studien visar att eleverna är medvetna om att olika situationer kräver olika språkbruk, och att de, med hjälp av tydligt lärandestöd, kan anpassa sitt språk efter dessa krav. Sellgren gör emellertid ingen systematisk kartläggning av hur just frekvensen grammatiska metaforer är en del av denna anpassning.

Lim Falk och Holmberg (2016) undersöker gymnasieelevers utveckling av ett akademiskt ordförråd på ett sätt som har tydliga beröringspunkter med forskningen om grammatisk metaforik. Undersökningen är genomförd inom CLISS-projektet, vars material också den här studien har använt vissa delar av (se vidare avsnitt 5). Syftet med deras undersökning var att ta reda på om, och i så fall hur, utvecklingen av gymnasieelevers förmåga att skriva svenska texter med ett vetenskapligt språkbruk påverkas av att undervisningen sker på engelska. För att göra detta jämförde Lim Falk och Holmberg frekvensen av akademiska ord i 260 texter som fem elevgrupper skrev vid två olika tidpunkter under sin gymnasietid. Elevgrupperna utgjordes av en grupp med engelska som enda undervisningsspråk, två grupper från två skolor med ungefär hälften av undervisningen på engelska, och två grupper med svenska som undervisningsspråk. För urvalet av akademiska ord använde de sig av Språkbankens lista på vanligt förekommande ord i vetenskapliga texter, En svensk akademisk ordlista.

Elevgruppen som undervisades enbart på engelska hade den högsta andelen akademiska ord i sina första texter, men i texterna som de skrev senare under utbildningen hade andelen sjunkit. De elevgrupper som hade störst ökning av frekvensen mellan sina två texter var de som hade fått undervisning delvis på engelska. Detta visar att undervisning på båda språken främjar elevers utveckling av ett vetenskapligt språkbruk (Lim Falk & Holmberg 2016:6).

När Lim Falk och Holmberg undersökte 36 av texterna närmare, de med högst respektive lägst frekvens av akademiska ord, fann de att de elever som använde flest akademiska ord också var de som bäst kunde utnyttja deras funktioner för att skapa ett vetenskapligt språk. De skapade högre abstraktionsgrad genom bestämningar och

komplexa nominalfraser, de uttryckte åsikter som formella omdömen eller implicit, vilket ökade intrycket av objektivitet, och de behärskade användningen av akademiska ord som signalerar textsamband (Lim Falk & Holmberg 2016:7f). Det är uppenbart att många av de akademiska orden också är grammatiska metaforer, men författarna gör ingen analys av vilken överlappningen är mellan de två kategorierna.

## 4. Material

Materialet för den här undersökningen utgörs av 80 texter som 40 gymnasieelever har skrivit. Elevtexterna har samlats in av CLISS-projektet: Content and Language Integration in Swedish Schools. CLISS-projektet syftar till att undersöka hur undervisning övervägande på engelska påverkar elevernas skriftspråkliga utveckling i svenska och i engelska (Göteborgs universitet [www]). Tre olika skolor ingår i projektets studier. Alla skolorna har engelska som undervisningsspråk i flera eller alla ämnen utom svenskämnet, s.k. Content and Language Integrated Learning (CLIL). På en av skolorna, skola A, är CLIL det enda alternativet, medan de två andra skolorna, skolorna B och C, även har grupper med en normal fördelning av undervisningsspråk (dvs. engelska endast på lektioner i ämnet engelska). Från skola B och skola C har projektet också följt grupper med vanlig undervisning. Samtliga elever går på studieförberedande program.

Sammanlagt ingår 224 elevers skrivande i CLISS-projektets material. Av dessa är det 40 elever som gjort samtliga skrivuppgifter. Det är dessa elevers 80 texter av utredande karaktär som utgör materialet för denna studie. Eleverna skrev nämligen två utredande texter var utifrån uppgifter som skapats av CLISS-projektet. Den första texten skrev de under sin första termin på gymnasiet inom gymnasiekursen Svenska 1 och den andra under sin fjärde termin inom kursen Svenska 2. De 40 elevernas (och de 80 texternas) fördelning mellan de tre projektskolorna och de två undervisningsalternativen (CLIL och normal undervisning) framgår av tabell 2.

Tabell 2: Materialets fördelning mellan projektskolor och undervisningsalternativ

	CLIL	Normal	Totalt
Skola A	8 elever (16 texter)	-	8 elever (16 texter)
Skola B	7 elever (14 texter)	1 elev (2 texter)	8 elever (16 texter)
Skola C	10 elever (20 texter)	14 elever (28 texter)	24 elever (48 texter)
Totalt	25 elever (50 texter)	15 elever (30 texter)	40 elever (80 texter)

Den första skrivuppgiften har rubriken *Varför skiljer hälsa och välbefinnande så mycket mellan olika delar av världen?* Eleverna uppmanades att formulera möjliga orsaker till skillnaderna och diskutera vilka av dem som kan ha störst betydelse. Den andra skrivuppgiften har rubriken *Folkhälsoproblem* och eleverna ombads resonera kring varför övervikt och psykisk ohälsa ökar i Sverige. De fick också ta del av ett faktablad med jämförelser mellan olika länder vad gäller förväntad livslängd, barnadödlighet och BNP, respektive ett faktablad med statistik om psykisk ohälsa och övervikt. I båda uppgifterna uppmärksammades de på möjligheten att reda ut samband, resonera och dra slutsatser med hjälp av skrivande. De två uppgifterna var utformade för att ställa samma krav på skrivandet vad gäller logisk struktur, hög abstraktionsnivå och interpersonell distans. Elevtexternas längd fördelar sig över ett intervall på 174 och 1301 ord.

Fyra elevers texter presenteras lite närmare i resultatdelen. De valdes alla från gruppen elever som tar del av CLIL för att kunna utesluta tolkningar av skillnaderna dem emellan som beroende på undervisningsform. De fyra eleverna representerar olika rörelser mellan uppgifterna. En av dem hade hög andel grammatiska metaforer i båda sina texter. De övriga hade en lägre andel grammatiska metaforer (men inte bland de allra lägsta) i sin första text. Av dem var det en elev som minskade andelen något, en som ökade till medelhög andel och en som ökade till att vara bland de som hade högst andel grammatiska metaforer.



## 5. Avgränsningar

Jag har valt att avgränsa de grammatiska metaforer som ingår i min undersökning till två typer som båda är nominaliseringar. De två typerna är nominaliseringar av processbetydelse och nominaliseringar av egenskapsbetydelse. Denna avgränsning gjorde jag för att just kunna undersöka elevernas användning av nominaliseringar och på grundval av att dessa två typer visade sig vara de vanligaste i Magnussons studie (1911:107), varför också andra senare studier fokuserat på dessa typer (Doroudian 2015, Lindgren & Svensson 2015).

Den närmare definitionen av begreppet grammatisk metafor kan vara olika för olika forskare. Jag har följt Magnussons definition och avgränsningar. De tre kriterier som ska vara uppfyllda för att jag ska räkna ett ord som en grammatisk metafor i den här undersökningen är följande:

- Grundläggande för att det ska vara en grammatisk metafor är att betydelse av ett uttryck ska vara en annan än den som är kongruent för ordklassen. I min undersökning innebär det att ett substantiv (t.ex. *anfall* och *effektivitet*) måste uttrycka en processbetydelse ('anfälla') eller en egenskapsbetydelse ('effektiv'). Man kan ibland behöva se till kontexten för att avgöra vilken betydelse som realiserar (jmf. Magnusson 2011:46).
- Det ska gå att packa upp betydelsen av den grammatiska metaforen till en kongruent realiserad betydelse på en högre lexikogrammatisk nivå. För den här undersökningen innebär det att de nominaliserade grammatiska metaforerna, som t.ex. *anfall* och *effektivitet* ska kunna packas upp som satser: "lagets anfall" > "laget anfäller", "lagets effektivitet" > "laget är effektivt" (jmf. Magnusson 2011:39, 96).
- Det ska finnas ett morfologiskt släktskap mellan det kongruenta och det inkongruenta uttrycket. Det innebär inte att det måste finnas identiska ordstammar i de olika formerna (*anfälla* > *anfall*, *effektiv* > *effektivitet*), utan även nominaliseringar som har vokalväxling i förhållande till den kongruenta formen analyseras som grammatisk metafor (*glad* > *glädje*, *väga* > *vikt*),

liksom de adjektiv där det bara är komparativ- och superlativformerna som är besläktade med formen i nominaliseringen (*äldre > ålder*). Ord vars förled inte finns i den kongruenta formen räknas också som grammatisk metafor, t.ex *missväxt > växa* ej *missväxa* (jmf Magnusson 2011:92).

Vissa grammatiska metaforer kan vara så frekventa och vardagliga att de närmast förlorat sin dubbla betydelse (kriterium 1 ovan) och "bleknat", åtminstone för en van språkanvändare. Men även om skribenterna i materialet inte är ovana så är det ändå inte självklart att konstruktionerna är bleknade för dem, när de gör valet att använda dem framför kongruenta motsvarigheter. Liksom Magnusson har jag låtit dem ingå i min undersökning (Magnusson 2011:94).

Ett annat problem vid analysen gäller hur uppäckning (kriterium 2 ovan) ska tillämpas. Det är inte alltid självklart hur många steg man ska gå för att hitta en kongruent version, eller huruvida denna version egentligen uttrycker samma process- eller egenskapsbetydelse, och då har det varit min subjektiva uppfattning som har avgjort.

För den del av undersökningen som handlar om frekvensen av grammatiska metaforer har jag inte räknat med grammatiska metaforer som ingår i formuleringarna av uppgifterna som eleverna fick och som är specifika för innehållet i uppgiften. För Uppgift 1 är det *livslängd* och *barnadödlighet* som kategoriskt utelämnats. *Mått*, *betydelse* och *skillnader* har jag bedömt utifrån hur snarlikt uppgiftsformuleringen som de har använts och räknat bort när de uttryckts i samma sammanhang som i uppgiftsformuleringen. När det gäller Uppgift 2 är det desto fler ord. *Fetma*, *livslängd*, *oro*, *sömnsvårigheter* och *övervikt* har konsekvent valts bort. *Besvär*, *minskning* och ytterligare 6 ord har inte räknats med i sammanställningen när de uttryckts snarlikt uppgiftsformuleringen. Dessa ord är nästan nödvändiga att använda för att utföra uppgiften, men eftersom de inte är konstruerade av eleven själv ger användningen av dem ingen information om elevens förmåga.

För att göra det möjligt att göra jämförelser vad gäller frekvensen av grammatiska metaforer i elevernas texter har jag använt samma mått som Magnusson. Jag har alltså dividerat antalet grammatiska metaforer i en text med antalet ord och multiplicerat med 1000, och kan därmed uttrycka andelen i promille.

Flera av de refererade studierna har undersökt hur eleverna har använt nominalfrasernas möjligheter att göra språket tätare. Magnusson och Doroudian har räknat antalet långa nominalfraser med grammatisk metafor som huvudord. De har definierat detta som ”en nominalisering med minst en bestämning som inte är artikel eller genitivattribut. Nominaliseringen ska heller inte vara bestämning till ett annat substantiv” (Magnusson 2011:139). Däremot kan bestämningarna i sig vara en grammatisk metafor. Jag har räknat långa nominalfraser i åtta texter som jag använder för att undersöka hur eleverna hanterar grammatiska metaforer. Då har jag gjort som Magnusson men begränsat de genitivattribut som jag inte räknar in till personliga pronomen i genitiv. Jag har räknat de fraser med grammatiska metaforer som huvudord som ingår i min undersöknings avgränsningar, alltså nominaliseringar av process- och egenskapsbetydelser.

## **6. Tillvägagångssätt**

Samtliga elevtexter har gått igenom flera gånger och de grammatiska metaforerna markerats tillsammans med vilken betydelse de realiserar. Dessutom markerades långa nominalfraser. De ord där avvägningen huruvida de ska räknas som grammatisk metafor eller inte har varit svår att göra noterades tillsammans med mitt ställningstagande för att jag dels skulle kunna diskutera avvägningen med en annan forskare, dels skulle kunna följa samma beslut för de fall där ordet återkommit hos en annan elev. Resultatet för varje elev och text antecknades i en tabell tillsammans med andelen grammatiska metaforer. Därefter har det bearbetats på olika sätt, vilka redovisas tillsammans med resultatet.

## **7. Resultat och diskussion**

Jag kommer i den här redovisningen att presentera resultatet av uträkningarna av andelen grammatiska metaforer i materialet och jämföra det med refererad tidigare

forskning. Jag inleder och avslutar med några kommenterade textexempel från elevernas lösningar av uppgifterna.

### 7.1. Elevtexter 1: låg och hög frekvens grammatisk metaforik

Eleverna har tilldelats varsitt nummer i projektet som texterna har skrivits inom (CLISS). Vid exempelutdrag ur texterna refererar jag till det numret och till antingen Uppgift 1 (*Varför skiljer hälsa och välbefinnande så mycket mellan olika delar av världen?*) eller Uppgift 2 (*Folkhälsoproblem*) som texterna utgör lösningar till, t. ex. (005:1) där 005 betecknar eleven och 1 uppgiften. De medräknade grammatiska metaforerna är markerade med fetstil och långa nominalfraser understruken. Stavfel som eleverna har gjort har inte rättats till utan texterna är kopierade utan ändringar (bortsett från markeringarna av de grammatiska metaforerna).

Jag börjar med att visa inledningen till en av elevernas (005) lösning på Uppgift 1 för att ge en inblick i hur det kan se ut i materialet.

(1) Hälsa och välbefinnande i världen.

Under 2009 var den förväntade livslängden i Sverige 81 år. I Kenya var den 26 år kortare. I Kenya dog fler än vart åttonde barn före fem års ålder. I Sverige dog 2 av 1000. En Svensk var dessutom, enligt BNP/invånare, ungefär 20 gånger rikare än en Kenyan. Detta är taget från <http://www.gapminder.org/>. Jag får ont i magen när jag läser detta. Jag har sedan jag var liten, vid 6-7 års ålder, vetat att jag har det bra. Jag får en bra uppväxt här i Sverige. Jag får mat och kläder. Jag får gå i skolan och jag har ett hem att gå till efter skoldagens slut. Jag behöver inte ens gå från skolan utan blir skjutsad med taxi. Jag kan och har alltid kunnat vara ute på gården och leka eller göra vad som faller mig in. Jag har också vetat att det finns barn i andra delar av världen som inte kan göra allt jag kan. De får inte mat varje dag. De får inte gå i skolan och alla har inte ett hem eller ens en familj att gå till. De kan inte vara ute och leka för där finns risken att de blir dödade. Med rent tonårsspråk: Alltså, hur sjukt är inte detta!?! (005:1)

Språket i exempel 1 är till stor del kongruent och vardagligt. Efter en inledande redovisning av grundfakta går den över till konkret beskrivet personligt innehåll. Eleven visar medvetenhet om att det finns olika språkbruk med den sista meningens etikett på formuleringen – tonårsspråk. Andelen grammatiska metaforer i hela texten är 17,94 % vilket är ett av de lägre värdena i materialet. När man ser på elevens text i sin helhet växlar den mellan partier med tätare förekomst av grammatiska metaforer och partier helt i avsaknad av dem.

*Ålder*, *uppväxt* och *slut* är de grammatiska metaforer som jag har markerat i exemplet. Kongruent skulle eleven ha kunnat formulera den första satsen där *ålder* ingår så här: 'I Kenya dog fler än vart åttonde barn innan de blev fem år gamla.' *Ålder* är en nominalisering av egenskap. Kongruent skulle *ålder* ha realiserats som ett adjektiv och deltagaren *de* ha skrivits ut. Vems *ålder* det gäller är dock uttalat i texten, liksom de deltagare som de andra grammatiska metaforerna i exemplet rör, vilket ökar intrycket att texten är konkret. Alla 4 grammatiska metaforer har bestämmningar och därmed en något förtätande effekt.

Nästa exempel har ett språk som drar något mer åt ett vetenskapligt språkbruk med fler grammatiska metaforer, men många av dem är trots det vardagliga, som *press*, *liv* och *jobb*. Detta är inledningen till elev 014:s lösning på Uppgift 2:

(2) Folkhälsoproblem

Vi i Sverige är friska människor, vi är starka och lever länge. Många av oss lever i ett överflöd av både mat och tid och kanske är det just det här som har skapat nutidens hälsoproblem. Dagens problem för svenskarna är psykisk och fysisk ohälsa så som **depritioner** och fettma. Man kan fråga sig vad som skulle kunna vara orsaken till vår vändning från det goda och varför siffrorna i vissa fall ökar till det negativa.

Många idag lider av sömnbesvär, ångest och oro, speciellt många unga är drabbade. Från 1990 till 2005 har de här siffrorna försämrats och jag anser att ett av skälen till denna svacka skulle kunna vara för mycket tid. Om man antar att våra **arbetsförhållanden** har blivit bättre sen 1990 medför

det att vi får mer tid på jobbet att göra färdigt saker. Vi har mer tid hemma och unga på skolan får idag inte lika stor **press** på sig. Vår **arbetsstress** har minskat och istället har vi satt mer tid på nöjen och det soiciala **livet**. All den här **minskningen** på **press** för att kunna skaffa ett **jobb** och **överleva** kan ha blivit något nevgativt. (014:2)

Texten som utdraget i exemplet ovan kommer från har en andel grammatiska metaforer på 49,48 %. Det värdet ligger i det högsta spannet av resultaten i materialet. För att packa upp satskomplexet ”Man kan fråga sig vad som skulle kunna vara orsaken till vår **vändning** från det goda och varför siffrorna i vissa fall ökar till det negativa” behöver nominalfrasen med processbetydelse göras om till en att-sats med verb: ’Man kan fråga sig vad som skulle kunna vara orsaken till att vi vänder från det goda [...]’. 5 av de grammatiska metaforerna i exemplet är utbyggda med bestämningar. Det sista satskomplexet i exemplet har både för- och efterställda bestämningar till huvudordet *press* där ytterligare två grammatiska metaforer ingår. Dess förtätande effekt är stor och deltagaren *press* är abstrakt.

Både eleven med lägre andel grammatiska metaforer och eleven med hög andel i exemplen ovan har kompetensen att komprimera innehåll, men eleven med hög andel gör det mer effektivt. Exempel 2 med hög andel visar också kompetens att generalisera. Detta kan jämföras med Magnussons resultat att texter med högre andel grammatiska metaforer också utnyttjar konstruktionens möjliga funktioner i högre grad (Magnusson 2011:169). Det är dessutom i linje med Lim Falk och Holmbergs resultat där de elever som använder flest akademiska ord också bäst utnyttjar deras funktioner (Lim Falk & Holmberg 2016:7f).

Redovisningen fortsätter här med statistiska uppgifter för elevernas användning av grammatiska metaforer i materialet. Till att börja med visar jag ytterkanterna av andelen grammatiska metaforer.

## 7.2. Högst och lägst andel grammatiska metaforer i de två uppgifterna

Tabell 3 nedan visar den lägsta och högsta andelen grammatiska metaforer i de två uppgifterna.

Tabell 3. Lägst och högst andel grammatiska metaforer, samt medelvärde

	Uppgift 1	Uppgift 2
Lägst	11,49 ‰	15,56 ‰
Högst	61,60 ‰	66,92 ‰
Medel	29,11 ‰	34,87 ‰

Den lägsta andelen grammatiska metaforer i elevtexterna som ingår i materialet är 11,49 ‰ av antalet ord i den lösningen av Uppgift 1. Den högsta andelen i lösningarna av Uppgift 1 är 61,6 ‰. När det gäller Uppgift 2 är den lägsta andelen 15,56 ‰ och den högsta andelen 66,92 ‰. Skillnaden mellan uppgifterna är inte stor, men både högsta och lägsta värde är högre för den senare uppgiften.

Nationella provtexterna i Doroudians undersökning innehöll som lägst 18 ‰ och som högst 61 ‰ grammatiska metaforer (2015:22). Intervallet mellan lägst och högst är något snävare än i mitt resultat, men visar i övrigt ungefär samma frekvens.

Medelvärdet för andelen grammatiska metaforer i materialet som helhet i den här undersökningen var 29,11 ‰ för Uppgift 1 och 34,87 ‰ för Uppgift 2. En ökning alltså. Lindgren och Svenssons undersökning gav betydligt lägre resultat. Eleverna i årskurs 9 använde bara 4,3 ‰ grammatiska metaforer i sina texter och de vuxna eleverna använde 7,7 ‰ (Lindgren & Svensson 2011:85). Det finns åtminstone tre orsaker till de stora skillnaderna i frekvens. Lindgren och Svensson räknade grammatiska metaforer med suffix, vilket utesluter sådana med vokalväxling, t.ex. mord – mörd. Jag räknade även dessa. Samtliga elever i deras undersökning hade ett annat förstaspråk än svenska. I min har de flesta svenska som förstaspråk. De skrev krönikor, en genre där ett personligt och konkret uttryck förväntas, till skillnad från i utredande texter.

De två följande avsnitten jämför grupper av elever och därefter redovisas hur andelen grammatiska metaforer fördelar sig.

### 7.3. Jämförelse mellan skolorna

Utöver medelvärdet för samtliga elevtexter, har jag räknat medelvärde för de olika skolorna. Intressant nog skiljer sig skolorna knappt åt alls. Av tabell 4 kan man utläsa

att skola A och skola C har högst respektive lägst medelvärde för Uppgift 1 (skillnad 3,31 enheter), och att för Uppgift 2 är det åter skola A som har högst men skola B som har lägst medeltal (skillnad 3,59 enheter). Skola C har ökat mest mellan Uppgift 1 och Uppgift 2.

*Tabell 4. Medelvärden för skolor*

Skola	Uppgift 1	Uppgift 2
A	31,45 ‰	36,92 ‰
B	29,66 ‰	33,33 ‰
C	28,14 ‰	34,40 ‰
Totalt	29,11 ‰	34,87 ‰

#### **7.4. Jämförelse mellan elever som deltar i CLIL och elever med vanlig studiegång**

Skillnaden vad gäller medelvärdet av andelen grammatiska metaforer mellan de elever som följer en utbildning med CLIL, det vill säga med hälften eller mer undervisning på engelska, och de elever som inte gör det är ännu mindre än skillnaderna mellan skolor, vilket tabell 5 visar. För Uppgift 1 är skillnaden 2,17 enheter och för Uppgift 2 är skillnaden 1,6 enheter. Det något högre värdet har gruppen av elever som studerar på en utbildning med CLIL, för båda uppgifter. Den något större ökningen mellan uppgifterna gör elever som studerar med normal undervisning.

*Tabell 5. Medelvärden för CLIL och ej CLIL*

Grupp	Uppgift 1	Uppgift 2	Ökning
CLIL (25 st.)	29,92 ‰	35,47 ‰	5,56
Ej CLIL (15 st.)	27,75 ‰	33,87 ‰	6,12
Skillnad	2,17	1,6	0,56

En orsak till skillnaden i medelvärden kan möjligtvis finnas i hur studiemotiverade eleverna är. Elever som söker sig till lite mer utmanande utbildningar, som undervisning på engelska är för elever med annat förstaspråk än engelska, är oftare mer studiemotiverade och har inte allt för svårt att leva upp till de krav som ställs i



skolan. Bland elever på normala utbildningar är studiemotivationen naturligt mer blandad.

### 7.5. Ökar frekvensen av grammatiska metaforer?

Av de båda ovanstående tabellerna (4 och 5) kan man som nämnt utläsa att för samtliga skolor och grupper av elever ökar andelen grammatiska metaforer mellan första och andra uppgiften. Det är i linje med det resultat som Magnusson (2011:108) fick och som jag redogjort för i avsnitt 3.2.1. För att möjliggöra en jämförelse med Magnussons resultat gjorde jag en liknande indelning i spann av andel grammatiska metaforer. Det högsta spannet delade jag upp i två eftersom så många som 70 % av texterna för uppgift 2 i min undersökning ingår i det (Jmf Magnusson 2011:112 där hon också har gjort en extra uppdelning för att relatera andelen grammatiska metaforer till betyg).

*Tabell 6. Undersökningens resultat av andel grammatiska metaforer uppdelat i 4 spann*

Andel GM (‰)	Uppgift 1	Uppgift 2	Total
0,00-16,61	12,5 % (5)	2,5 % (1)	7,5 % (6)
16,62-26,70	45 % (18)	27,5 % (11)	36,25 % (29)
26,80-42,80	30 % (12)	47,5 % (19)	38,75 % (31)
>42,90	12,5 % (5)	22,5 % (9)	17,5 % (14)
Total	100% (40)	100 % (40)	100 % (80)

Andelen grammatiska metaforer (GM) är fortsatt uttryckt i promille, medan andelen texter som hör till respektive spann är uttryckt i procent. De två lägsta spannen minskar mellan Uppgift 1 och 2 och de två högsta spannen ökar. I det lägsta spannet, upp till 16,01 ‰ grammatiska metaforer i en text, ingår få texter, endast 1 text för uppgift 2. För uppgift 1 är det flest texter som ingår i spannet 16,62-26,70 ‰. För uppgift 2 är det flest texter som ingår i spannet däröver, 26,80-42,80 ‰. Ökningen är tydlig. Med den här uppdelningen ser man också att det inte kan vara bara ett fåtal elever som höjer medelvärdet på andelen grammatiska metaforer i Uppgift 2.

Den tydliga ökningen bekräftar Magnussons resultat. I båda undersökningarna innehåller fler texter fler grammatiska metaforer. Däremot är det svårt att göra en

meningsfull jämförelse mellan min och Magnussons undersökning siffror för siffror. Den skulle i så fall visa att texterna i min undersökning har mycket större andel grammatiska metaforer. Magnusson har räknat många fler typer av grammatiska metaforer än jag har och borde av den anledningen ha större andel än jag, även om de andra typerna förekommer mer sällan. En möjlig orsak till den högre andelen i min undersökning skulle kunna vara att jag har varit mer generös med vilka ord jag har definierat som grammatiska metaforer. Jag har dock försökt efterlikna Magnussons avgränsningar i hög grad och när jag tittar på hennes textexempel ser jag inte att jag skulle ha analyserat annorlunda än vad hon har gjort. Den orsak som jag bedömer har störst betydelse är att eleverna kunde välja att skriva texter i olika genrer i Magnussons avhandling, medan alla texterna i den här undersökningen förväntades vara utredande.

Det följande avsnittet behandlar de enskilda elevernas frekvens av grammatiska metaforer.

### 7.6. Förändras frekvensen mellan Uppgift 1 och 2 för de enskilda eleverna?

65 % av eleverna i min undersökning ökade användningen av grammatiska metaforer i lösningen av Uppgift 2 jämfört med Uppgift 1. Tabell 7, som förklaras i det följande, visar hur de enskilda elevernas andel av grammatiska metaforer rört sig mellan intervallen och de två uppgifterna.

Tabell 7. Rörelse mellan intervall och uppgift

	0,00-16,61	16,62-26,70	26,80-42,80	>42,90
Uppgift 1	v v v v v	x x x x x x x x x x x x x x x x x x x	y y y y y y y y y y y y	z z z z z
Uppgift 2	x	v x x x x x x x x y y z	v v v x x x x x x x x y y y y y y y y z z	v x x x y y y z z

Eleverna har betecknats med en bokstav: v, x, y och z beroende på vilket intervall deras text för Uppgift 1 ingår i. Den bokstaven betecknar också den text som de skrev till Uppgift 2 men är nu placerad inom det intervall som Uppgift 2-texten ingår i beroende på dess andel grammatiska metaforer. 5 elever skrev texter som ingår i ett lägre

intervall i Uppgift 2. Tre av dessa fem elever visar redan i sin första text en hög frekvens grammatiska metaforer (>42,90 %). Att de hamnar på en något lägre nivå i den senare uppgiften är inget konstigt. 16 elever skrev texter där båda lösningarna hamnade inom samma intervall. 11 elever löste Uppgift 2 så att deras andra text ingår i ett högre intervall.

Det samlade resultatet är att eleverna ökade sin användning av grammatiska metaforer mellan Uppgift 1 och Uppgift 2. Härnäst presenterar jag ytterligare två utdrag ur elevernas texter.

### 7.7. Elevtexter 2: olika utveckling av frekvens och funktion

Här följer ett utdrag som börjar en bit in i elev 104:s lösning av Uppgift 1.

- (3) För att se hur rikt ett land är så använder man BNP för att mäta. Sverige har sedan år 1990 ökat sin BNP med en femtedel, men tar man ett annat land som till exempel Kenya har deras BNP inte stigit med mycket allt. Det är så lite så man kan nästan inte se **skillnaden**. En svensk är tjugo gånger rikare än en Kenyan. Detta påverkar så klart **levnads tillstånden**. Mat, hem och **utbildning** är kritiskt i ett land för att landet ska få ungdomar att bli bättre. I Kenya så går inte alla barn i skola för att de inte har råd med det, de har heller inte råd med så mycket mat så att de blir mätta och de har ingen säng att sova i. I Sverige går alla barn i skolan, vi har till och med special skolor/**undervisningar** för de personer som behöver det.  
(104:1)

I exempel 3 finns endast en lång nominalfras med en grammatisk metafor som huvudord. I hela texten finns det 6 sådana långa nominalfraser. Däremot finns den intressanta konstruktionen *levnads tillstånden*. Även om Svenska Akademiens Ordbok tar upp den med exempel från 1800-talet är den knappast i bruk idag, och inget eleven tillägnat sig lexikalt. Konstruktionen är ett tydligt tecken på att eleven vet hur grammatiska metaforer konstrueras och att de förväntas användas. Däremot har eleven inte ordförrådet som krävs för att konstruktionen ska bli korrekt. Andelen grammatiska metaforer i den här texten är låg, 18,28 %.

Nästa exempel är hämtat från samma elev men från texten som eleven skrev i Uppgift 2.

- (4) Den psykiska ohälsa uppstår främst av alla förväntningar och krav som samhället har. Hade inte det funnits, hade man inte känt en konstant press till att leverera och vara på topp. Att vara 16 år och ha skolverket som sätter orealistiska krav på en är en garanti på sämre psykisk ohälsa. Många som är unga kanske inte är medvetna om att vissa mål inte är realistiska och försöker konstant uppfylla det för att känna sig bra nog, men när de inte klarar av att uppfylla den så ökar ångesten och självförtroendet minskas. Detta leder att en acceptans om att man inte alltid kan presteras bra och att man faktiskt inte kan vara på topp hela tiden försvinner. (104:2)

I den här texten (104:2) är andelen grammatiska metaforer högre, 30,89 %. Eleven bygger ut nominaliserade processbetydelser och även egenskapsbetydelser (vilka inte finns med i exemplet) med för- och efterställda bestämningar av olika slag, relativsatser, prepositionsfraser och vanliga adjektivattribut. Den sista meningen i exemplet har starka skriftspråkliga drag, med två samordnade andragsgradsbisatser som bestämning till den grammatiska metaforen *acceptans*.

Här följer utdrag av elev 191:s båda uppgifter. 191 är den elev som skrev de texter som har högst andel grammatiska metaforer i materialet både när det gäller Uppgift 1 och när det gäller Uppgift 2. I texterna finns rikligt med grammatiska metaforer (61,6 % respektive 66,92 %). Först citeras inledningen till lösningen av Uppgift 1 och därefter ett utdrag ett stycke in i lösningen av Uppgift 2.

- (5) (Rubrik saknas)

Varför skiljer välstånd och hälsa mellan olika delar av världen? Detta är ju en **fråga** man har försökt lösa länge (I alla fall så länge det har funnits en **samhällsmedvetenhet** dvs. åtminstone det senaste seklet). Men alla välvilliga försök till trots har människan aldrig lyckats finna en enhetlig lösning, en slutgiltig lösning, för problemet är mycket större än det vi kan

se, här och nu. Problemet ligger till stor del rotat i historien och är en tydlig anledning till varför våra moderna hjälporganisationer har så svårt att tillintetgöra globala skillnader i välbefinnande och hälsa. Utan vidare svårigheter kan man utläsa från historien tydliga mönster som repeterar sig genom tiden. Vare sig man ser till den amerikanska slavhandeln, den globala koloniseringen, det ryska tsardömet eller i vår nutids metropola ekonomiska klasskillnader, så talar det sitt tydliga språk ”Den vita mannen” har på ett slugt sätt genom tiderna sökt makt och allt för ofta gagnat densamma. (191:1)

- (6) Genom historien kan man se att människan vid tider av politiska, ekonomiska och kulturella vägval och följaktliga förändringar tenderar att reagera med psykisk ohälsa och nedlåtenhet. Kanske man kunde vänta sig den olyckliga förändringen i folkhälsan i och med millenniumskiftet, ett avgörande moment i den moderna världen. Man kanske borde ha annat råd för folkhälsan, i kölvattnen av en ekonomisk kris med påföljande lågkonjunktur. Kanske man kunde förutse psykiska spänningar och svårigheter i en värld med politiska åsikter som ständigt utvecklas till att bli mer polära och mer extrema. (191:2)

Texterna som eleven med nummer 191 har skrivit ligger språkligt nära varandra och andelen grammatiska metaforer skiljer sig inte mycket mellan dem. Bestämningarna i de långa nominalfraserna med grammatisk metafor som huvudord i lösningen av Uppgift 1 består av beskrivande adjektiv, utom i ett fall då en prepositionsfras utgör bestämningen, *skillnader i välbefinnande och hälsa*. Skillnaden är inte så stor jämfört med Uppgift 2. I det citerade exemplet finns dock en apposition, *millenniumskiftet, ett avgörande moment...* och en relativsats, *åsikter som ständigt utvecklas till...*

Om elev 104 har mycket att vinna på att öva sig på att konstruera grammatiska metaforer, ligger utvecklingspotentialen för elev 191 i att öva sig på att utveckla nominaliseringarna på andra sätt än genom adjektivattribut.

Slutligen redovisas sammanställningen av grammatiska metaforer i de citerade elevernas texter i tabell 8. I den andra kolumnen markerade jag med *x* ifall eleven

deltog i undervisning i CLIL, tillsammans med vilken skola eleven gick på. *Antal EGM* står för antal grammatiska metaforer med egenskapsbetydelse och *Antal PGM* står för antal grammatiska metaforer med processbetydelse. Alla elever som citerats tar del av CLIL.

Tabell 8. Sammanställning av enskilda elevers resultat

Elev + uppgift	CLIL + skola	Antal ord	Antal EGM	Antal PGM	Antal GM	Antal unika GM	GM/ord %	Antal långa nominal-fraser
005:1	XB	1059	5	14	19	13	17,94	11
005:2	XB	514	1	7	8	7	15,56	4
Förändring							-2,38	

Elev + uppgift	CLIL + skola	Antal ord	Antal EGM	Antal PGM	Antal GM	Antal unika GM	GM/ord %	Antal långa nominal-fraser
014:1	XB	946	1	20	21	12	22,20	8
014:2	XB	485	2	22	24	17	49,48	14
Förändring							+27,28	

Elev + uppgift	CLIL + skola	Antal ord	Antal EGM	Antal PGM	Antal GM	Antal unika GM	GM/ord %	Antal långa nominal-fraser
104:1	XC	711	1	12	13	11	18,28	5
104:2	XC	680	3	18	21	12	30,89	11
Förändring							+12,61	

Elev + uppgift	CLIL + skola	Antal ord	Antal EGM	Antal PGM	Antal GM	Antal unika GM	GM/ord %	Antal långa nominal-fraser
191:1	XA	487	11	19	30	22	61,60	17
191:2	XA	523	4	31	35	29	66,92	23
Förändring							+5,32	

Samtliga av dessa elever utom elev 005 ökade andelen grammatiska metaforer i Uppgift 2. Mest ökade andelen grammatiska metaforer mellan elev 014:s två texter. Det förekommer få grammatiska metaforer med egenskapsbetydelse och det är genomgående för hela materialet, liksom det var i Doroudians och Magnussons

underökningar. Elev 191 använder flera i sin första lösning dock. Antal långa nominalfraser har inte relaterats till texternas längd så de är svåra att jämföra, men elev 191:s texter sticker ut, i synnerhet när man betänker längden på texterna.

## 8. Slutsatser och sammanfattning

Syftet med den här undersökningen har varit att se i vilken utsträckning förmågan att använda grammatiska metaforer utvecklas under gymnasiet. Resultatet har entydigt pekat på att eleverna ökat användningen av grammatiska metaforer från skrivningen av den första uppgiften under termin 1 på gymnasiet till författandet av den andra uppgiften under termin 4. Den lägsta och den högsta frekvensen av grammatiska metaforer, liksom medelvärdet, ökade mellan uppgifterna. De enskilda skolornas sammanlagda frekvens ökade. Andelen texter med lägre frekvens grammatiska metaforer minskade medan andelen texter med högre frekvens ökade. Slutligen ökade också huvuddelen av de enskilda eleverna sin användning av grammatiska metaforer.

Denna ökning bekräftar Magnussons (2011) resultat som visade en ökning av grammatiska metaforer mellan texter författade av elever i årskurs 9 och texter författade under gymnasiets andra år.

Medelvärdet för andelen grammatiska metaforer i mitt material är betydligt mycket högre än vad den var i det material som Lindgren och Svensson (2015) undersökt och något högre än den var i Magnussons (2011) material. Den främsta orsaken är troligtvis att eleverna skrev i olika genrer. Däremot ligger andelen grammatiska metaforer inom samma intervall som i Doroudians material.

Medelvärdet för andelen grammatiska metaforer i texterna är för elever som studerar på en utbildning med CLIL något högre än medelvärdet för elever på normala utbildningar. Detta gäller båda uppgifter. Ökningen av medelvärdet är dock lite större för eleverna med undervisning huvudsakligen på svenska.

Med ovanstående resultat menar jag att mina tre första frågeställningar är besvarade. När det gäller den fjärde och sista frågeställningen har jag visat exempel på användning av funktioner med utdrag från några elevers texter. Eleverna fäste olika typer av bestämmningar till nominaliseringarna som utgjordes av grammatiska

metaforer. Vissa använde framför allt enklare adjektiv, andra använde olika slags bisatser. Med de grammatiska metaforerna kunde texterna göras mer abstrakta, tätare, och mer generaliserande.

Genom exempel på uppäckning av grammatiska metaforer visade jag på förtätning av texterna med grammatiska metaforer, men också att elever som inte förstått funktionen uttryckt den information som packats in i nominaliseringen på andra ställen i texten. Ofta följer utvecklingen av hanteringen av grammatiska metaforer utvecklingen av kompetensen att konstruera grammatiska metaforer. Det är dock inte givet utan också de olika funktionerna behöver lyftas fram explicit i undervisning för att ge alla möjlighet att utveckla förmågan.

Vidare forskning inom området är både självklar och nödvändig. Lärare behöver redskap för att tillgängliggöra språkets uttrycksmöjligheter för alla elever. Vi behöver veta mer om hur språket fungerar, om hur elever bäst tillgodogör sig undervisning om det och vilken undervisning som ger bäst resultat.

En vinkel som skulle kunna leda oss vidare är att se på överlappningen mellan de akademiska ord som ingick i Lim Falk och Holmbergs undersökning (2016) och grammatiska metaforer i materialet. Har texterna med hög frekvens av akademiska ord också hög frekvens av grammatiska metaforer? Hänger ett vardagligt ordval samman med ett grammatiskt kongruent språkbruk?

En annan intressant fråga är vad resultatet skulle bli om en annan typ av grammatisk metafor, nämligen nominalisering av kausalitet, stod i centrum för analysen. Frekvensen och användningen av dem skulle kunna vara mer avgörande för textkvaliteten i materialet med tanke på uppgifternas utredande art.

Den här undersökningen gjorde ingen skillnad på huruvida en elev upprepade samma grammatiska metafor flera gånger i sin text eller om den använde olika unika konstruktioner. Jag är nyfiken på vilket sätt resultatet skulle påverkas ifall endast antalet unika grammatiska metaforer räknades i varje text. Skulle kanske skillnaderna vara större och tydligare mellan texter med hög respektive låg andel grammatiska metaforer än de är i den här undersökningen? Eller skulle skillnaderna rentav minska?



## 9. Litteraturförteckning

- Doroudian, Sepand 2015. *Vetenskapligt skrivande i skolan. En studie av gymnasieelevers bruk av grammatiska metaforer*. <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:827245/FULLTEXT01.pdf>> Hämtat 2015-12-29
- Göteborgs universitet. *Språk och ämnesintegrering i den svenska skolan - CLISS*. <<http://ips.gu.se/forskning/forskningsprojekt/cliss>>. Hämtat 2015-11-17
- Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Lim Falk, Maria & Per Holmberg Forthcoming 2016. Paths to academic writing in a globalized world. A longitudinal study of Content and language integrated learning in Upper secondary school in Sweden. Bazerman, Charles et al (eds), *Writing Research across Borders*. Colorado: the Writing across the Curriculum Clearinghouse.
- Lindgren, Maria & Sofia Svensson 2015. Grammatiska metaforer i flerspråkiga elevers texter. I: Lindgren, Maria & Gudrun Svensson (red.) *Skrivande i skolan*. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 79-96.
- Magnusson, Ulrika 2011. *Skolspråk i utveckling. En och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Sellgren, Mariana 2011. *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. (Licentiatuppsats i tvåspråkighetsforskning.) Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Skolverket 2011. Läroplan för gymnasieskolan. Ämne – Svenska. <[http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv&courseCode=SVESVE01#anchor\\_SVESVE01](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv&courseCode=SVESVE01#anchor_SVESVE01)>. Hämtat 2015-11-17