

Samtal om grammatik: Att konkretisera språkliga strukturer för barn

Maria Lindgren

Abstrakt

Syftet med studien är att utforska hur en sjuåring och en nioåring kan utveckla grammatisk kompetens när de får stöttning såväl av en person med kunskap om systemisk-funktionell grammatik som med ett medierande verktyg, en modell som i stället för att visa linjära satser med en bestämd ordföljd jämför delarna i satser vid planeter som roterar runt solar. Teoretiskt bygger studien både på systemisk-funktionell grammatik och på sociokulturell teori. Materialet till studien består av texter som barnen skrev och ritade under sex samtal med forskaren samt av forskarens observationsanteckningar.

Det material som barnen producerade visar att de kunde hantera begrepp från abstrakt grammatik genom att ändra var olika led placerades i en sats och laborera med olika antal deltagare och omständigheter. Båda barnen blev varse att ett påstående kan omvandlas till en fråga om de inleder satsen med en process, att en sats kan få ett annat fokus beroende på var leden placeras och att skribenter kan välja hur många planeter en sats ska bestå av, d.v.s. hur mycket information som satsen ska innehålla. De blev också uppmärksamma på referensbindningen i de texter de skrev genom att de kunde referera till de deltagare som de skrev om med olika ord.

Inledning

Ett av svenskämnetns syften enligt kursplanen innebär att eleverna i årskurs 3 ska ”urskilja språkliga strukturer” (Skolverket 2020). En ledtråd till vilka språkliga strukturer som åsyftas finns i tre punkter under ”Läsa och skriva” i kursplanen: ”Språkliga strukturer och normer”, ”Grundläggande skrivregler, med gemener och versaler” och ”de vanligaste skiljetecknen” (Skolverket 2020). I lågstadiet ska eleverna således både få kunskap om språkets form och funktion genom att känna till vad som kan finnas mellan en stor bokstav och punkt, frågetecken eller utropstecken och vad som skiljer mellan påståenden, frågor och utrop. Att känna till ett begrepp för denna enhet finns dock inte explicit uttryckt i kunskapskraven för årskurs 3, men begrepp som används är *mening*, ibland specificerad som grafisk mening och syntaktisk mening, eller *sats* som kan stå för både huvudsats och bisats. I denna artikel används ’sats’ som ett samlingsbegrepp för den syntaktiska enhet som består av en huvudsats med eventuella bisatser.

För att undervisningen ska leda till att kursplanens mål uppfylls har flera pedagogiska metoder för skriv- och läsutveckling förts fram. Inspirationen kommer från flera håll, och flera förslag grundar sig i systemisk-funktionell grammatik såsom den exempelvis beskrivs av Halliday och Matthiessen (2004). Gemensamt för metoderna är att såväl lexikala val som grammatiska drag kontextualiseras i läsande och skrivande så att det blir tydligt hur skribenter påverkar texters struktur, innehåll och relation till sina läsare. Genom att till exempel arbeta med genrepedagogik (se till exempel Gibbons 2018; Hedeboe & Polias 2008; Johansson & Sandell Ring 2010; Pettersson 2017), The Four Resources Model (Freebody & Luke 1990; Lindgren & Svensson 2015), kritisk litteracitet (Janks 2009; Lundgren & Damber 2015), Essential Primary Grammar (Myhill m.fl. 2016) och skrivande i olika ämnen (Bergh Nestlog & Danielsson 2020) ska eleverna bli medvetna läsare och skribenter med tillgång till ett metaspråk.

De grammatiska strukturer som elever förutsätts kunna urskilja med stöd av läs- och skrivundervisningen är abstrakta och kan därmed vara utmanande för eleverna även om undervisningen sker i samband med läsande och skrivande. I den här studien prövas därför en pedagogisk modell som åskådliggör den underliggande grammatik som styr hur betydelser kan skapas i tal och skrift. Studien är gjord som en förstudie till klassrumsinterventioner till vilka verksamma lärare ska få stöd att undervisa lågstadiel elever om att skapa betydelser i språket.

Syftet med studien är att utforska hur en sjuåring och en nioåring kan utveckla grammatisk kompetens om satser när de får stöttning såväl av en person med kunskap om systemisk-funktionell grammatik som med ett medierande verktyg bestående av en pedagogisk modell som konkretiserar grammatiska strukturer i en sats. Tre frågor ska besvaras i studien:

1. Hur kan barn konkretisera grammatiska begrepp inom den ideationella metafunktionen med stöd av den pedagogiska modell som jämför grammatisk struktur med ett solsystem?
2. Hur kan barn konkretisera grammatiska begrepp inom den interpersonella metafunktionen med stöd av den pedagogiska modell som jämför grammatisk struktur med ett solsystem?
3. Hur kan barn konkretisera grammatiska begrepp inom den textuella metafunktionen med stöd av den pedagogiska modell som jämför grammatisk struktur med ett solsystem?

Tidigare forskning

Det finns få studier om undervisning om grammatik i svenska klassrum. Holmberg (2017: 184) beskriver grammatikdidaktik som en blind fläck inom området 'svenska med didaktisk inriktning'. Riktigt så illa är det inte, men det saknas klassrumsstudier om hur undervisningen bedrivs. Kunskap

om undervisningen får i stället hämtas i en enkätstudie och en intervjustudie med lärare samt i studenters tillbakablickar och analys av läromedel.

Strzelecka och Boström (2014) visar via en enkätstudie att grundskollärare och gymnasielärare i svenska skolor oftast arbetar med traditionell grammatikundervisning som koncentreras till grammatiska kategorier i stället för att implementera läroplanen som förutsätter en funktionell syn på grammatik. De uppmärksammar att ”läroplan och styrdokument [...] har en mycket tillbakadragen roll i de pedagogiska övervägandena” (2014: 23), att lärarnas grammatikundervisning är ”rätt omedveten [...] och att resultaten tyder på en viss vilshenhet i ämnet” (2014: 23). Detta resultat stöds av Malcolm (u.å.) som intervjuat lärare i årskurs 5 om undervisningen i svenska. I Malcolms undersökning framkommer att grammatikundervisningen vanligtvis genomförs som kontextlösa grammatikövningar hämtade från läroböcker eller webben¹.

I Boström och Strzelecka (2013) redovisas berättelser av 133 studenter som läser svenska språket på universitetsnivå som svar på uppgiften ”Vilken är din egen ’grammatikhistoria’? Skriv ner några punkter eller skriv en sammanhängande text” (s. 32). Studenterna blickar således tillbaka på grammatikundervisningen under grundskolan och gymnasiet, och berättelserna ordnas efter om deras upplevelser varit positiva, neutrala eller negativa. Berättelserna från över hälften av studenterna (57 %) visar att grammatikundervisningen varken väcker positiva eller negativa känslor eftersom studenterna inte minns den särskilt väl eller för att de inte haft någon grammatikundervisning. Ungefär en fjärdedel av studenterna (22 %) tar upp negativa upplevelser av grammatikundervisningen i berättelser som handlar om tråkig och irrelevant grammatikundervisning som leddes av oengagerade lärare. Grammatikens abstraktion och svårighet låg också till grund för de negativa upplevelserna. En mindre del av studenterna (11 %) redovisar positiva upplevelser av grammatikundervisningen som de nämner som kul för att de får syn på språkets system och struktur och för att de haft bra lärare. I resterande berättelser (10 %) bedöms upplevelserna vara blandade. Studenternas uppfattningar av undervisningen i grammatik är således inte särskilt ljus. Det är den inte heller i Malmberg (2020). Hon visar att grammatikuppgifter i läromedel inte möter kursplanen i svenska för gymnasiet eftersom ”de snarare är utformade för att nöta in termer och grammatiska strukturer, än för att öva grammatisk analys” (s. 160).

I samband med att genrepdagiken spridits från Australien ut över världen har forskning om hur systemisk-funktionell grammatik används i klassrum publicerats internationellt. Fokus har dock varit på andraspråkselever och på utveckling av kunskap i andra ämnen än de ämnen som i Sverige motsvarar ämnena svenska och svenska som andraspråk.

¹ Uppgift från Britta Malcolms manus till doktorsavhandling i svenska med didaktisk inriktning, Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet.

Schleppegrell (2016: 384) betonar vikten av att arbeta funktionellt med grammatik i alla ämnen:

to bringing explicit attention to language in K–12 classrooms by focusing on grammar as a resource for meaning-making. This focus on language is different from what might typically be understood as grammar teaching, but it enables teachers to support learners by integrating a focus on language form with meaningful instruction toward content area goals. [...] so that all teachers can be better prepared to support L2 learners in learning language as they learn school subjects.

Genrepedagogiken har också nått Sverige, och i en antologi om Knutbyprojektet (Axelsson 2009) visas hur verksamma lärare på Knutbyskolan arbetar med genrepedagogik och undervisar enligt systemisk-funktionell grammatik. I ett av bidragen beskrivs hur elever i årskurs 2 och 3 tränar sig på att känna igen satsled som står för "actionprocesser" i meningar genom att ringa in dem (Ansaldo 2009: 58–59). I ett annat bidrag beskrivs hur lärare och elever i år 5 inte bara markerar processer i texter utan också kategoriserar dem som fyra olika processtyper: materiella processer, mentala processer, verbala processer och tillstånd (Johansson 2009: 75–76), och i ett tredje bidrag beskrivs hur en specialpedagog undervisar två elever med funktionsvariation. Eleverna markerar processer, deltagare och omständigheter i texter från olika genrer som underlag för diskussion om texternas genredrag, och de använder markeringar av dessa enheter som grund för diskussion om elevernas skrivande (Rämö 2009: 96).

För den här studien är även forskning om användning av pedagogiska modeller eller läromodeller för att konkretisera och förklara abstrakta fenomen relevant, och sådan forskning hör till de ämnesdidaktiska fälten. I matematikdidaktisk forskning utgår flera studier från Bruners teori (1966) om tre stadier i matematikundervisning. I det första stadiet används konkret material, till exempel klossar som adderas till varandra. I nästa steg byts klossarna ut till bilder på klossar för att i det tredje och sista stadiet ersättas av abstrakta symboler bestående av siffror. Flera forskare i matematikdidaktik har tagit fram och prövat undervisningsmodeller för att hjälpa eleverna att förstå abstrakta begrepp i matematik. Exempelvis har tallinjer använts för att synliggöra värdet på bråktalet och decimaltal, vilket lett till att eleverna har kunnat förstå att talen finns mellan de hela talen på en tallinje och att de kan representeras med olika symboler (Davydov & TSvetkovich 1991; Davydov 2008). Motsvarande forskning med interventioner i klassrum där grammatikundervisning stöds av pedagogiska modeller finns inte i svenskämnen.

Sammanfattningsvis visar översikten att undervisning om traditionell grammatik inte möter kraven i läroplanerna. Vidare visar den att forskning om grammatikundervisning inte har varit prioriterad inom svenska med didaktisk inriktning och att det saknas såväl klassrumsstudier som visar hur

grammatikundervisningen går till som interventioner där olika sätt att undervisa i grammatik prövats. Däremot finns några beskrivningar om hur elever som undervisas i genrepedagogik arbetar med grammatikmoment bland annat i samband med sitt skrivande. Översikten visar också att läromodeller har studerats i exempelvis matematik medan sådana studier saknas för grammatikundervisning i ämnena svenska och svenska som andraspråk.

Teoretiska utgångspunkter

Den här studien bygger på två teorier som påverkar hur denna studie är utformad, nämligen en teori om språk och en teori om lärande. I följande avsnitt presenteras dessa teorier med avseende på hur denna studie utgått från dem.

Teori om språk

Den *teori om språk* som ligger till grund för den här studien är systemisk-funktionell grammatik som utgår från att språket är funktionellt, dvs. att språket fyller funktioner i mänskliga liv och i samhällen. Att undervisa med stöd av funktionell grammatik innebär att inte sätta formen utan betydelsen i centrum och visa ”vilka betydelser man kan skapa och hur olika grammatiska val passar i olika sammanhang” (Holmberg 2020: 103). Den systemisk-funktionella grammatiken skiljer mellan tre olika slag av betydelser (Halliday & Mathiessen 2004; Holmberg & Karlsson 2019; Holmberg 2020). Dessa kallas metafunktioner och är abstrakta konstruktioner som visar hur språket skapar betydelser. Metafunktionerna är alltid närvarande i språket, men om man ska ge kunskap om grammatikens betydelsepotential kan man fokusera en metafunktion i taget för att få syn på

- de föreställningar om innehållet som speglas i en text, vilket kan utläsas i *den ideationella metafunktionen*
- de relationer som finns mellan talare och lyssnare eller skribent och läsare, vilket kan utläsas i *den interpersonella metafunktionen*
- de sammanhang som finns mellan språkliga enheter på olika nivåer i en text, vilket kan utläsas i *den textuella metafunktionen*.

Viktiga begrepp som beskriver den ideationella metafunktionen är de *processer* som representerar olika typer av handlingar, händelser eller tillstånd och de *deltagare* som är involverade i dessa processer, vilka realiserar genom lexikala val. I den funktionella grammatiken brukar man skilja mellan fyra olika typer av processer² vars deltagare har olika roller: Den som har huvudrollen, dvs. den som är *förstadedeltagare*, i *materiella processer* utför handlingen och kallas *aktör*. Förstadedeltagaren i *mentala*

²Indelningen i fyra typer av processer är något förenklad och följer Holmberg och Karlsson (2019: 78) medan Halliday & Mathiessen (2004: 172) räknar med sex processtyper.

processer tänker eller känner något och kallas *upplevare*, och i *verbala processer* är förstadeltagaren en *talare* som säger något eller en *skribent* som skriver något. Den fjärde processtypen går under benämningen *relationell process* och skiljer sig från de övriga tre genom att inget utförs, tänks eller verbaliseras av en aktör, en upplevare eller en talare alternativt en skribent utan här handlar det om att presentera olika tillstånd som gäller för det som omtalas eller omskrivs. Processerna kan beskrivas mer ingående genom angivande av tidpunkter, platser, orsaker, villkor och sätt. Språkliga enheter som presenterar dessa uppgifter kallas *omständigheter*.

Viktiga begrepp i den interpersonella metafunktionen är olika typer av *språkhandlingar*. Talare och skribenter går in i olika talarroller som antingen givande eller krävande av information eller tjänster, vilket resulterar i följande fyra språkhandlingar: *påståenden* där information ges, *frågor* där information krävs, *erbjudanden* där tjänster ges eller *uppsättningar* där tjänster krävs.

Den textuella metafunktionen visar tre olika typer av tekniker som binder ihop satser med varandra dels genom att satsens tema utvecklas inom satsen och följs upp i följande sats med s.k. *temabindning*, dels genom att satserna binds samman med särskilda sambandsord med s.k. *konnektivbindning* och dels genom att de omtalade eller omskrivna referenterna upprepas identiskt eller med viss variation med s.k. *referensbindning*.

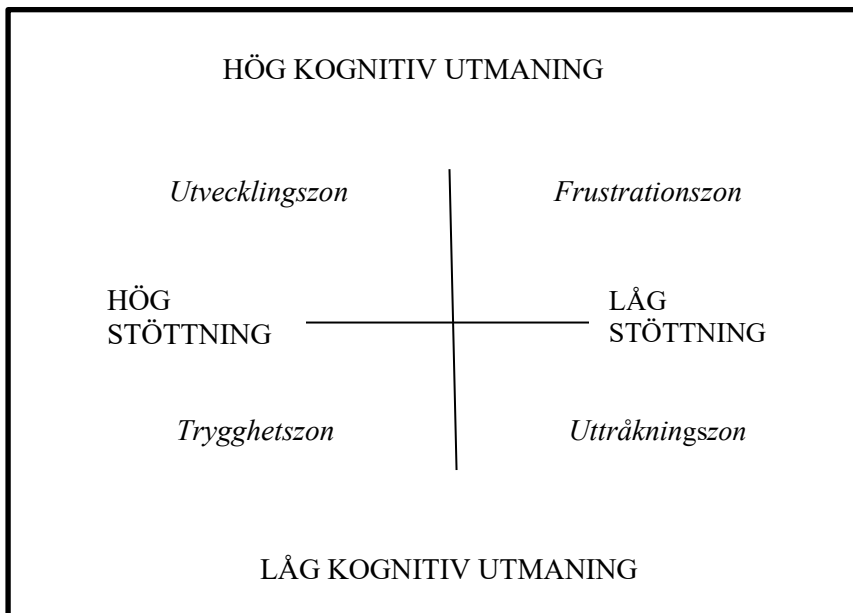
I studien som redovisas i den här artikeln används centrala begrepp som hör hemma i de tre metafunktionerna. Från den ideationella metafunktionen används *processer*, *deltagare* och *omständigheter*, och från den interpersonella metafunktionen används *språkhandlingar*. Från den textuella metafunktionen används *referensbindning* som valdes för att visa hur referenter kan återkomma i texter i olika formuleringar.

Teori om lärande

Den teori om lärande som ligger till grund för denna studie utgår från Vygotskys sociokulturella teori om den *proximala utvecklingszonen* och *medierande verktyg* (se till exempel Säljö 2000). Den innebär att lärande sker i sociala sammanhang med stöd av *medierande verktyg* tillsammans med en mer kunnig person som ger stöttning för att den lärande ska kunna gå vidare i sin utveckling.

Flera forskare som studerar elevers lärande har beskrivit utvecklingszonen som ett fält i en fyrfältare där eleverna når hög grad av inläring om lärandet kopplas till sammanhang som eleverna känner till, men där de också utmanas och får stöttning. Fyrfältaren skapades ursprungligen av Mariani (1997) som ett led i att visa att lärande i klassrum förutsätter en lärarstil som ”provide challenge and support, both in the tasks we set for our students and in the interaction patterns we establish in the classroom” (s. 1). Cummins (2000: 68; 2017: 61) har därefter utvecklat Marianis fyrfältare i beskrivningen av flerspråkiga elevers lärande, men det

är Gibbons (2018: 34) som har kopplat ihop fyrfältaren med den proximala utvecklingszonen (se figur 1).



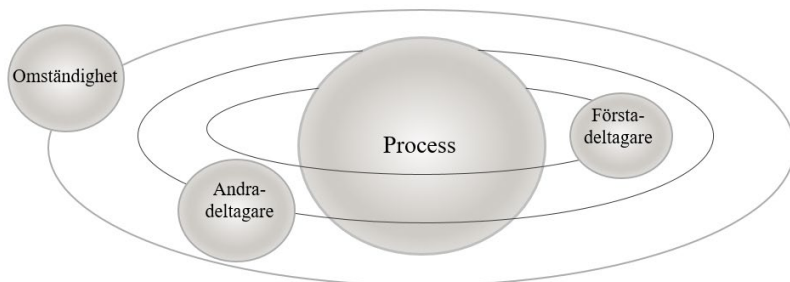
Figur 1. Undervisningens och lärandets fyra zoner (efter Gibbons 2018)

De tre andra fälten i fyrfältaren illustrerar hur elever kommer in i en frustrationszon om utmaningen är hög och stöttningen är låg, i en trygghetszon om utmaningen är låg men stöttningen hög och i en utträkningszon om både utmaning och stöttning är låg.

I den här förstudien har utgångspunkten varit att tillägnande av kunskaper om abstrakta grammatiska strukturer är en hög utmaning för lågstadielever som därför behöver en hög grad av stöttning om lärtillfällena ska bli engagerande och ge hög inläring. Barnen i den här studien har därför fått stöttning av en kunnig vuxen, dvs. forskaren, men också med ett medierande verktyg som består av en pedagogisk modell som konkretiserar de grammatiska strukturerna.

Modellen

Modellen som används som ett medierande verktyg i denna studie utgår från något som barn ofta känner till och intresserar sig för, nämligen vårt solsystem. Solsystemet blir en metafor för att introducera en begriplig grammatisk beskrivning, där satser kan jämföras med solsystem. I stället för linjära satser med en bestämd ordföljd liknas delarna i satser vid planeter som roterar runt solar. Solarna representerar processer, och planeterna representerar deltagare och omständigheter (se figur 2).



Figur 2. Modell över en sol med sina planeter som grammatisk struktur.

Figuren visar fyra olika enheter som kan finnas i en sats. I mitten finns en *process* som liknas vid en sol. De tre andra delarna i satsen intar skepnader som planeter som roterar runt processen på samma sätt som planeter roterar runt sina solar. I banan närmast processen rör sig en *förstadedeltagare* som är starkast dragen till processen. Om processen är materiell är förstadedeltagaren en aktör som utför handlingen. Är processen mental är förstadedeltagaren en upplevare som tänker eller känner något, är processen verbal är förstadedeltagaren en talare eller skribent som säger eller skriver något, och om processen består av ett tillstånd är förstadedeltagaren den utpekade som är eller har något. I nästa bana runt processen rör sig *andradeltagaren* som är föremål för processen eller som processen riktas mot. Den deltagaren är inte lika starkt dragen till processen, och omloppsbanan befinner sig därför ett steg längre ut. Satser med relationella processer betar sig något annorlunda eftersom de två deltagare som relateras till varandra är lika viktiga – införda i modellen skulle de därför befinna sig i samma omloppsbanor närmast processen. I den tredje banan runt processen i figur 2 rör sig *omständigheter*. De har en svagare dragningskraft till processen och svarar på frågan *var, när, hur, varför, på grund av vad* eller *med vem*. När satser preciseras med flera omständigheter kan man tänka sig fler omloppsbanor än dem som finns ritade i figuren ovan. Modellen visar ett cirkulärt skeende som varken har en början eller ett slut. Vilken del som helst kan inleda en sats, och valet avgör om satsen exempelvis blir ett påstående eller en fråga.

Studiens design

Med stöd av den grammatiska modell som visas i figur 2 har forskaren, dvs. jag, fungerat som en kunnig person i samtal med två barn om det abstrakta skeende som innebär att man som människa kan konstruera satser som kan förstås av andra människor. I en serie med sex korta samtal på 20 minuter där barnen konstruerar och analyserar satser studeras hur de operationaliserar begrepp från den systemisk-funktionella grammatiken.

Det första samtalet inleds med att barnen berättar om vårt solsystem med planeter som roterar runt solen, varefter jag introducerar den grammatiska modellen som konkretiseras genom att barnen fyller i ord för processer och deltagare. Under det andra och tredje samtalet arbetar vi med olika solsystem och diskuterar antal planeter i form av deltagare och omständigheter runt varje sol. Det fjärde och femte samtalet ägnas åt analys av texter. Under det sjätte och sista samtalet skriver barnen korta texter som diskuteras med stöd av modellen.

Samtalen genomfördes under våren 2018 med Alva och Adam som gick i första respektive tredje klass – två syskon som visade intresse för att ingå i studien och vars vårdnadshavare godkände deltagandet. Samtalen inleddes när Alva var 7 år och 8 månader och avslutades när hon var 7 år och 10 månader. Adam var 9 år och 11 månader när samtalen inleddes och 10 år och 1 månad när de avslutades. Barnen har således olika åldrar men för övrigt är deras bakgrunder lika varandras; deras föräldrar har svenska som förstaspråk och de går på samma skola.

Adam och Alva är fingerade namn för att barnen inte ska kännas igen. I flera av de texter som barnen skrev och ritade under samtalen nämns en annan person som fått det fingerade namnet Anna. Även övriga beteckningar på verkliga personer har anonymiserats. I exemplen markeras utbytta personbeteckningar med hakparenteser, och i figurerna läggs textrutor över såväl barnens rätta namn som andra personbeteckningar. *Perele*, (Pirelli), som finns i figur 6, är namnet på en häst som inte har anonymiserats. Någon anonymisering har inte heller gjorts för *surven* (Surven) i figur 14 eftersom namnet är uppdiktat.

Materialet till studien består av de texter som barnen skrev och ritade under de sex samtalen samt av forskarens observationsanteckningar som skrevs under respektive samtal och som kompletterades direkt efter samtalen. Materialet har analyserats med stöd av begrepp från den funktionella grammatiken med avseende på processer, deltagare och omständigheter i den ideationella metafunktionen, språkhandlingar i den interpersonella metafunktionen och referensbindning i den textuella metafunktionen. Som komplement till analysen av de ovan uppräknade språkliga dragen har även forskningsanteckningarna använts som stöd till analysen.

Resultat

I det följande visar jag hur de tre metafunktionerna konkretiserades i samtalen genom val av ord i de texter som barnen skrev och ritade. Under det första samtalet stod den interpersonella metafunktionen i centrum; barnen förstod att ett utbyte av information kunde ändras från ett påstående till en fråga om ordet som fanns i solen inledde satsen i stället för att någon av planeterna gjorde det. Även den textuella metafunktionen belystes när de blev uppmärksamma på att vilken planet som helst kunde inleda satserna.

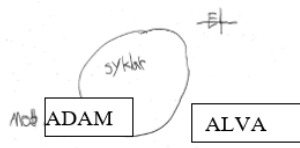
Under det andra och tredje samtalet stod den ideationella metafunktionen i centrum när vi diskuterade de deltagare respektive omständigheter som kunde rotera runt en process. I de följande tre samtalen växlade fokus mellan den interpersonella och den ideationella metafunktionen, men i samband med att barnen skrev egna texter där satser länkades till varandra diskuterade vi också referensbindningen, vilken tillhör den textuella metafunktionen.

Påstående eller fråga

Det första samtalet började med att barnen berättade för mig om hur planeter kretsar runt vår sol. Därefter ritade barnen varsin rund ring som motsvarade en sol samt valde "något som man kan göra" och skrev in ord i solarna. Adam skrev *pratar* i sin sol, och Alva skrev *syklar* [cyklar]. Därefter bad jag dem fundera på "vem eller vilka som gör det" och skriva in detta som planeter runt sina solar. Adam skrev *Anna pratar mycket med [sina elever]* (figur 3), och Alva skrev *Alva syklar med Adam* (figur 4).



Figur 3. Adams sol med planeter.



Figur 4. Alvas sol med planeter.

Modellen med planeter som roterar runt sin sol gjorde att barnen uppmärksammade att de kan välja vilket ord som ska inleda en sats och att valet ger olika betydelser. Till skillnad från text med satserna linjärt skrivna på rader med en början och ett slut kan modellen visa att planeterna roterar runt sin sol så att det varken finns någon självklar början eller något självklart slut. Ska man påstå något kan man börja med förstadedeltagaren, men man kan också välja en annan deltagare eller en omständighet, och ska man ställa en fråga kan man börja med processen. Satsen i figur 4 kunde vi till exempel variera så att påståendena fick olika fokus, och vi kunde också bilda en fråga:

- Alva cyklar med Adam.
- Med Adam cyklar Alva.
- Cyklar Alva med Adam?

Under det här första samtalet hade vi diskuterat den interpersonella metafunktionen utan att nämna det abstrakta begreppet. Genom att laborera med vad som skulle inleda en sats kunde vi utföra olika språkhandlingar och

byta talarroller så att utbytet av information ändrades från ett påstående till en fråga. I samband med utforskandet intresserade sig barnen också för skillnaden mellan att börja sina satser med förstadedtagaren eller en omständighet, vilket hör till den textuella metafunktionen, men inte heller det begreppet nämnde vi. I samtalen använde vi endast begreppen solar och planeter; med stöd av dessa begrepp engagerades barnen, och de skapade språkhandlingar med olika betydelser.

Antal deltagare

Det andra samtalet hade jag tänkt skulle handla om olika typer av processer: materiella, mentala, verbala och relationella processer. Vid det tillfället var barnen mer intresserade av hur många planeter som kunde kretsas runt en sol, och därför började vi samtalet med att utforska antalet deltagare i processerna.

Med stöd av de satser som barnen konstruerade vid förra samtalet (figur 3 och 4) började vi tala om förstadedtagarna och vad de gjorde i processerna. Samtalet gled över till om det kunde finnas andra deltagare i processerna, och den här diskussionen lockade barnen till att fundera vidare på solar som hade både färre och fler planeter. Adam upptäckte att växer bara har en planet: *Jag växer* (figur 5), och Alva kom på att det också gäller för såver: *Perele såver* [Pirelli sover] (figur 6).

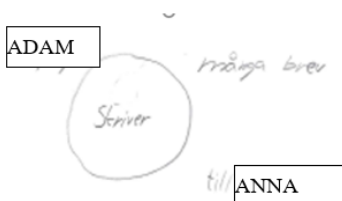


Figur 5. Adams sol med en planet.

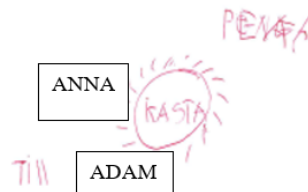


Figur 6. Alvas sol med en planet.

Barnen kom också underfund med att det finns solar som kan ta tre planeter runt sig, till exempel *Adam skriver många brev till Anna* (figur 7) och *Alva kasta penan till Adam* [Alva kastar pennan till Adam] (figur 8).



Figur 7. Adams sol med tre planeter.



Figur 8. Alvas sol med tre planeter.

Just den här dagen snöade det. Adam skrev *snöa* i en sol, och Alva inspirerades och valde *rägna* [regna] som process i sin sol (figur 9 och 10).



Figur 9. Adams sol utan planeter.



Figur 10. Alvas sol utan planeter.

När vi samtalade om att processerna *snöa* och *regna* bildades utan planeter fascinerades både Adam och Alva av att dessa processer skedde utan att någon gjorde något. De fick ett namn för dessa speciella solar, *väderprocesser*. Adam undrade hur man bildar satser med väderprocesser, och vi pratade om att man fyller ut tomrummet med ett *det* för att få en komplett sats: *Det snöar* och *Det regnar*.

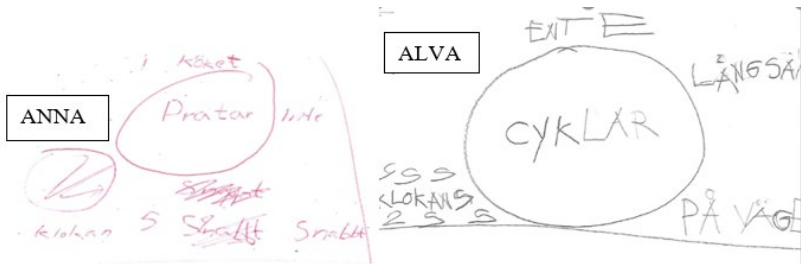
Som avslutning på samtalet hann vi med att kort tala om två av de olika typer av processer som hade stått på dagens agenda – materiella och relationella processer. Med stöd av Alvas text som visas i figur 8 kom vi fram till att den som motsvarar planeten närmast solen, d.v.s. Alva, utför en handling, d.v.s. kastar pennan medan planeten närmast solen i texten som visas i figur 6 innebär att Pirelli inte utför en handling utan är i ett sovande tillstånd.

När barnens mamma hämtade barnen efter dagens samtal berättade de om vad vi talat om under vårt grammatiksamtal, och i den återberättelsen som barnen hjälptes åt med lyftes väderprocesserna som något som skiljde sig från andra processer eftersom ingen utför dem. För mig blev det ett tecken på att barnen inte bara hade haft roligt när vi samtalade om solarna och planeterna utan att de också hade förstått det som handlade om väderprocesser.

Omständigheter

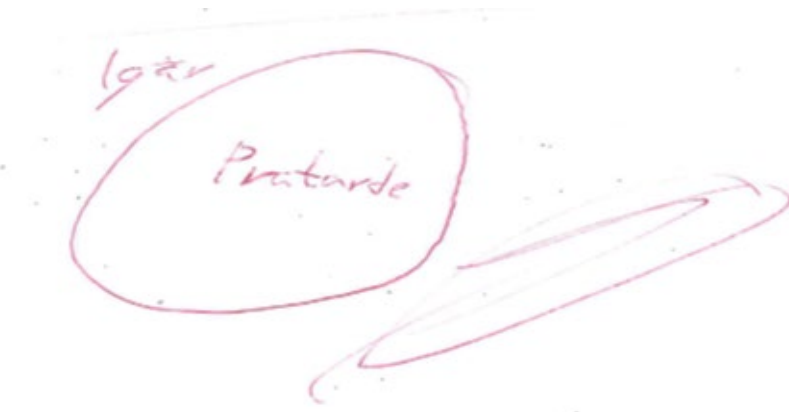
När barnen och jag träffades för det tredje samtalet undrade de om solarna kunde ha fler planeter än de tre som vi kom på vid vårt förra samtal. Jag passade på att introducera *omständigheter*, och vi diskuterade sådana för några av de solar som vi talat om tidigare genom att utgå från frågorna *var*, *när* och *hur* för att utöka innehållet i satserna. Vi uppmärksammade också att barnens första solar innehöll planeter som svarade mot frågan *med vem*. Därefter utmanade barnen varandra med hur många ”omständighetsplaneter” som kunde knytas till en sol. I figur 11 och 12 syns resultatet, som

blev oavgjort, och som också framkallade en negation i varje sats. Barnen fyllde på med fyra omständigheter var runt sina respektive solar. En variant av Adams solsystem blev *I köket pratar inte Anna snabbt klockan 5*, och en variant av Alvas blev *Alva cyklar inte långsamt på vägen klockan 2*.



Figur 11 och 12. Adams och Alvas solar med många omständigheter.

Samtalet om omständigheter resulterade också i att Adam uppmärksammade att processen ändrade form när svaret på frågan *när pratade Anna* gällde något som hade hänt tidigare. När svaret var *igår* ritade han därför en ny sol som visar att processen är i dåtid (figur 13).



Figur 13. Adams sol som gällde något som skedde i går.

Mer grammatik

I de tre samtal som beskrivs ovan talade vi om satser och ritade och skrev dem som solar och planeter, och i de tre följande samtalen analyserade vi text och skrev sagor. I det avslutande samtalet i barnens och mitt grammatikförsök skrev båda barnen välformulerade satser med stor bokstav och punkt i sina sagor. Eftersom vi under de tidigare samtalen urskilde den grammatiska strukturen genom att utgå från processerna och markera dem

med ringar gjorde barnen det också den här gången; utan uppmaning ringade både Adam och Alva in både hjälpverb och processkärnor i de satser som de alldeles nyss konstruerat (se exempel på Alvas satser i figur 14 och Adams i figur 15).

Hunden och
surven skulle
åka på semester
till Mallorca.
De skulle bada i
Medelhavet.

Figur 14. Alvas text bestående av satser med stor bokstav och punkt samt inringade processer.

Det var en gång en burk som hette
Burkis. Han skulle åka till Burkland. Han
hade en kompis med sig.

Figur 15. Adams text som gav underlag för samtal om referensbindning med stöd av pronomen.

När barnen i det sista samtalet satte ihop satser till texter uppmärksammade vi också hur deltagare som återkom i satserna inte upprepades identiskt utan skrevs in i texterna med pronomen. I Alvas text om resan till Mallorca använde hon "De" i stället för att upprepa "Hunden och surven", och i Adams saga om Burkis använder han till exempel "som", "han" och "sig" i stället för att upprepa "Burkis".

I alla samtalen upptäckte barnen grammatiska drag som de från början inte hade några begrepp för. Oftast talade vi om solar och planeter, men efterhand förde vi också in vissa grammatiska termer från den systemisk-funktionella grammatiken. I tabell 1 nedan sammanfattar jag vad vi talade om och vilket metaspråk från den funktionella grammatiken som detta motsvarar.

Tabell 1. Exempel på samtalsinnehåll och motsvarande metaspråk från funktionell grammatik.

Exempel på innehåll ur de sex samtalen	Termer ur systemisk-funktionell grammatik
Solsystem med solar och planeter	Sats
Solar och planeter som motsvarade vad som sker, vilka som utförde detta och i vilka sammanhang det skedde. Efterhand talade vi också om processer, deltagare och omständigheter.	Processer, förstadedeltagare, andradeltagare och omständigheter
Vissa solar gällde verkliga handlingar medan andra gällde sådant som man sa eller tänkte.	Materiella, mentala ³ och verbala processer
Vissa solar gällde sådant som inte gjordes, tänktes eller sas utan beskrev ett tillstånd för den planet som var närmast solen.	Relationella processer
Omständighet som svarar på frågan <i>när</i> ledde till att orden i solarna behövde justeras om svaret var <i>i går</i> eller om det ännu inte skett.	Dåtid, nutid och framtid (finitets tidsförankring)
Solarna <i>snöa</i> och <i>regna</i> ledde in oss på processer utan planeter och sätt att göra satser fullständiga.	Väderprocesser Icke-referentiellt <i>det</i> ⁴
Barnen hittade satser med "två solar" som hör ihop i skriven text.	Verbgrupp
Barnen hittade deltagare som upprepades med <i>som, de, han</i> och <i>sig</i> .	Referensbinding ⁵
Vissa deltagare beskrevs mer ingående.	Utbyggda nominalgrupper

Elever i årskurs 1–3 behöver inte all den här grammatiska kunskapen enligt kursplanen i svenska, men enligt den ska de i slutet av årskurs 3 kunna "använda stor bokstav, punkt och frågetecken" (Skolverket 2020). För att

³ Barnen använde inga mentala processer i de satser som de skrev, men vi talade om att vissa solar gäller sådant som planeten närmast solen upplever. Våra exempel var "tycker" och "tänker".

⁴ Termen *icke-referentiellt det* är hämtad från Thyberg (2020) och beskrivs av Holmberg & Karlsson (2019) som "de väldigt betydelsvaga *det* som används när det egentligen inte finns någon tydlig aktör" (s. 83).

⁵ Termen används bl.a. i Hellspong & Ledin (1997) och Bergh Nestlog & Danielsson (2020).

uppnå detta mål behöver eleverna känna till vad som ska finnas mellan den stora bokstaven och punkten eller frågetecknet, och därför har de nytta av att fundera på vad som menas med en sats. Jämförelsen med solar och planeter är ett sätt att konkretisera grammatiken och ge eleverna redskap för att urskilja språkliga strukturer på satsnivå.

Hela modellen i figur 2 med planeter som rör sig i olika banor runt en sol är en stark förenkling av det grammatiska system som beskrivs av Halliday och Mathiessen (2004). Modellen har till exempel inte varit tillräcklig för att hantera sammansatta verbgrupper med hjälpverb och processkärna. I en text som barnen läste fanns satsen ”De kunde vara fattiga eller rika”. Barnen upptäckte att det fanns två processer i den som de hänförde till en sol. När de sedan skulle ändra ordföljden märkte de att *kunde* och *vara* inte hängde ihop: ”*Kunde de vara* fattiga eller rika?”. De funderade på om det kunde finnas två solar i satsen, och det blev vår lösning. En annan förenkling är att modellen ger sken av att omständigheter är knutna till processerna ungefär som första- och andradeltagare, men omständigheterna är lösare knutna till dem. Medan processer har ett visst antal deltagare är antalet omständigheter inte alls givet. Eftersom omständigheterna svävar friare kan de också flyttas till fler platser i satserna. I mina samtal med barnen orsakade denna förenkling inte något problem – eftersom barnen hade svenska som förstaspråk var det inget problem för dem att placera omständigheterna på lämpliga ställen i satserna.

Sammanfattningsvis besvaras studiens syfte med att barnen utvecklade grammatisk kompetens om satser via de texter som de skrev och ritade som solsystem samt de varianter som de laborerade med. Svaren på de tre forskningsfrågorna visar att barnen blev uppmärksammade på att satser består av processer och deltagare och ibland också av omständigheter liksom att satser kan vara påståenden eller frågor. När barnen band samman satser till texter blev de varse att deltagarna i satserna kunde beskrivas på olika sätt men ändå ha samma betydelse. Slutsatsen av studien är att de två lågstadiet barnen stärkte sitt lärande om systemisk-funktionell grammatik – den ideationella metafunktionen, den interpersonella metafunktionen och den textuella metafunktionen – när de tillsammans med forskaren arbetade med det medierande verktyg som jämför en sats med ett solsystem.

Slutord

I studien görs ett försök att förklara språkets abstrakta struktur för barn som går i lågstadiet. Studien är inspirerad av de modeller som finns för undervisning i matematik som ger eleverna möjlighet att generalisera begrepp efter konkreta operationer (se Bruner 1966; Davydov & TSvetkovich 1991; Davydov 2008). Det material som barnen producerade visar att de kunde hantera begrepp från abstrakt grammatik genom att ändra var olika led placerades i en sats och laborera med olika antal deltagare och omständigheter. Båda barnen blev varse att ett påstående kan omvandlas till

en fråga om de inleder satsen med en process, att satsen kan få ett annat fokus beroende på var leden placeras och att skribenter kan välja hur många planeter en sats ska bestå av, d.v.s. hur mycket information som satsen ska innehålla. De blev också uppmärksamma på referensbindningen i de texter de skrev genom att de kunde referera till de deltagare som de skrev om med olika ord.

En slutsats som kan dras i den här studien är att barnen befann sig i sina utvecklingszoner (se Gibbons 2018: 34) där de nådde hög grad av inläring genom att både utmanas och få stöttning. Med stöd av resultatet av Boström och Strzelecka (2013) verkar det dock vara ovanligt att elever når sina utvecklingszoner i samband med grammatikundervisning. Med stöd av studenters berättelser i deras studie drar jag slutsatsen att elever i stället ofta befinner sig i två av de andra tre zonerna, nämligen i en frustrationszon för att utmaningen är hög och stöttningen för låg eller i en utträkningszon för att både utmaning och stöttning är låg.

Den här studien är gjord i mycket liten skala med endast två barn och en forskare. En sådan design av studien kräver att den upprepas och görs i större skala med fler barn och i samarbete med verksamma lärare. Den fungerar därför som en förstudie som ligger till grund för planerad klassrumsforskning. I en fortsatt studie kan samma modell användas som medierande verktyg om eleverna är intresserade av rymden och har kunskap om hur planeterna roterar runt solen. För att ge förståelse för det abstrakta begreppet sats kan man också pröva att använda en figur som inte avbildar ett annat fenomen utan endast visar hur något, dvs. deltagare och omständigheter, finns knutet till en mittpunkt, processen, i likhet med att tallinjer används i matematikdidaktiken (se Davydov & TSvetkovich 1991; Davydov 2008). Förhoppningsvis bidrar studien till att grundläggande undervisning i grammatik kan göras mer konkret och mer funktionell än vad som är vanligt i dagens klassrum. Strzelecka & Boström (2014) har nämligen visat att lärare i svenska skolor oftast arbetar med traditionell grammatikundervisning som koncentreras på grammatiska kategorier i stället för att implementera läroplanen som förutsätter en funktionell syn på grammatik.

I den här studien stöds samtalen om grammatik både av forskaren som har goda kunskaper om systemisk-funktionell grammatik och av den pedagogiska modellen. Som forskare och samtalsledare bedömer jag att jag hade stor nytta av modellen för att förklara hur olika typer av betydelse kan skapas med stöd av grammatik, men jag kan förstås inte på något objektivt sätt avgöra om min insats eller modellen spelade störst roll för utfallet av samtalen. Oavsett bör den pedagogiska modellen prövas som stöd för grundläggande grammatikundervisning, och sådan undervisning bör studeras för klasser i olika årskurser och inte endast med två barn i olika åldrar. Lämpligen genomförs sådan forskning som interventioner där lärarna erbjuds kompetens att undervisa om systemisk-funktionell grammatik och

introduceras för den pedagogiska modell som använts i den här studien. Med en sådan design kan verksamma lärare både utmana och stötta sina elever att utveckla grammatiska begrepp.

Referenser

- Ansaldo, Kristina (2009), ”Temaarbete kring träd i årskurs 2–3”, i Axelsson, Monica (red), *Många trådar in i ämnet. Genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, s. 50–61.
- Axelsson, Monica (2009), *Många trådar in i ämnet. Genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Bergh Nestlog, Ewa & Danielsson, Kristina (2020), *Textskapande i grundskolan. Utveckla funktionella skrivpraktiker*, Lund: Studentlitteratur.
- Boström, Lena & Strzelecka, Elzbieta (2013), ”Min grammatikhistoria. Roliga och sorgliga berättelser ur verkligheten. En fenomenografisk analys av 313 studenters berättelser”, i Chrystal, Judith-Ann & Lim Falk, Maria (red) *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Genre. Stockholm 18–19 oktober 2012*. Stockholm: Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet, s. 29–40.
- Bruner, Jerome S. (1966), *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Massachusetts, USA: Belknap Press.
- Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2017), *Flerspråkiga elever i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och kultur.
- Davydov, V. V. (2008), *Problems of Developmental Instruction. A theoretical and experimental psychological study*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Davydov, V. V. & TSvetkovich, Z. (1991), On the Objective Origin of the Concept of Fractions. Focus on Learning *Problems in Mathematics* 1: 13–64.
- Freebody, Peter & Luke, Alan (1990), Literacies programs. Debates and demands in cultural context”. Prospect: *Australian Journal of TESOL* 5(7): 7–16.
- Gibbons, Pauline (2018), *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 5:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian M.I.M. (2004), *An introduction to functional grammar*. London, England: Arnold.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997), *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008), *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per (2017), ”Språkvetenskap och utbildningsvetenskap”, i David Håkansson & Anna-Malin Karlsson (red) *Varför språkvetenskap?*

- Kunskapsintressen, studieobjekt och drivkrafter*. Lund: Studentlitteratur, s. 171–185.
- Holmberg, Per (2020), ”Grammatik i funktionellt perspektiv”, i Caroline Liberg & Jon Smidt (red) *Att bli lärare i svenska*. Stockholm: Liber, s. 103–114.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2019), *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Janks, Hillary (2010), *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Johansson, B. (2009). ”Den australiska genrepedagogiken – en kort sammanfattning”, i Axelsson, Monica (red) *Många trådar in i ämnet – genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, s. 33–49.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2010), *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Lindgren, Maria & Svensson, Gudrun, (red) (2015), *Skrivande i skolan*. Malmö: Gleerups.
- Lundgren, Berit & Damber, Ulla, (red) (2015), *Critical literacy i klassrumskontext*. Nordsvenska 22. Umeå: Umeå universitet.
- Malcolm, Britta (pågående), Manus till doktorsavhandling i svenska med didaktisk inriktning, Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet.
- Malmberg, Anja (2020), ”Grammatikövningar i läromedel för Svenska 1”, i Johansson, Maritha, Martinsson, Bengt-Göran & Parmenius Swärd, Suzanne (red.) *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22–23 november 2018*. Linköping: Forskningsmiljön svenska och de moderna språkens didaktik, Institutionen för kultur och samhälle vid Linköpings universitet, s. 160–175.
- Mariani, Luciano. (1997), Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL*, Italy, No 2 Fall 1997. Hämtad 22-03-02 på https://www.researchgate.net/publication/263860135_Teacher_Support_and_Teacher_Challenge_in_Promoting_Learner_Autonomy
- Myhill, Debra, Jones, Susan, Watson, Annabel & Lines, Helen (2016), *Essential Primary Grammar*. Berkshire, England: Open University Press.
- Pettersson, Karin (2017), *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning F–3. Cirkelmodellen, genrepedagogik, ASL och IKT*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Rämö, Tuija. (2009). ”Genrepedagogik i det specialpedagogiska arbetet”, i Axelsson, Monica (red) *Många trådar in i ämnet – genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, s. 87–100.
- Schleppegrell, Mary J. (2016). Systemic Functional Grammar in the K–12 Classroom, i E. Hinkel (ed), *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge, s. 384–396.
- Skolverket (2020), Kursplan – Svenska 6:e upplagan. Hämtad 2020-11-16 på <https://www.skolverket.se/download/18.70f8d1a017495c3cb591747/1603780349337/Svenska.pdf>

- Strzelecka, Elsbieta & Boström, Lena (2014), *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska*. Utbildningsvetenskapliga studier 2014:2. Härnösand: Mittuniversitetet.
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Thyberg, Kajsa (2020). *Det-konstruktioner i bruk. En systemisk-funktionell analys av satser med icke-referentiellt det i modern svenska*. Göteborgs universitet.