



UPPSALA
UNIVERSITET

Institutionen för peda-
gogik, didaktik och ut-
bildningsstudier

Självständigt arbete
2 för grundlärare Fk-3
och 4-6, 15 hp

Skapar elever betydelse genom grammatik?

Elevtextanalyser av nominalfraser
och konnektiver

Anna-Klara Berggren och Frida Östlund

Handledare: Maria Westman

Examinator: Charlotte Engblom

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka förekomsten, användandet och funktionen av utbyggda nominalfraser och konnektiver i elevtexter skrivna under nationella proven för årskurs 3. Då nationella provet inte testar elevernas hela skrivförmåga, har vi valt att undersöka två grammatiska aspekter vilka inte omfattas av det interpunktion- och stavningskrav som eleverna bedöms i. Att skriva är en komplex förmåga som består av olika färdigheter och förmågor som samspelar med varandra. Förutom stort fokus på innehållsliga aspekter och skrivande för olika syften ringar olika språkmodeller på området in formaspekter som kärnan i texter och därmed betydande för en kvalitativ text och en utvecklad skrivförmåga. Två av dessa formaspekter är utbyggda nominalfraser och konnektiver, vilka forskning menar påverkar en texts karaktär och komplexitet och blir därmed intressant att undersöka. För att undersöka detta har en textanalys utförts i två steg, först en kvantitativ analys som sedan varit utgångspunkten för en fördjupad analys.

Studiens resultat visar att elever i årskurs 3 använder andra grammatiska aspekter än stavning och interpunktion som får funktion för texters innehåll. Förekomsten av konnektiver och utbyggda nominalfraser varierar i elevernas texter. Även användningen av dessa två aspekter skiljer sig åt mellan texterna, studien visar emellertid att elever i årskurs 3 skapar betydelse genom komplexa nominalfraser och utvidgande satskomplex. Huruvida aspekterna används för att variera, nyansera och strukturera innehållet i texten samt hur dessa påverkar textens komplexitet och innehållstyngd, har ingen koppling till om texterna har uppnått kravnivån för interpunktion och stavning eller ej. Detta innebär att det finns fler grammatiska aspekter som kan uppmärksammas i elevtexter och användas i skrivundervisningen för att utveckla skrivförmågan hos elever i de lägre årskurserna.

Nyckelord: elevtexter, grammatiska aspekter, funktionell grammatik, konnektiver, nominalfraser.

Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	2
1. Inledning.....	5
Arbetsfördelning.....	Fel! Bokmärket är inte definierat.
2. Bakgrund	6
2.1 Nationella prov och kunskapskrav	6
2.2 Vad har grammatik för betydelse för skrivandet?	7
2.2.1 Texters karaktär och komplexitet.....	7
2.2.2 Skrivandets funktion	8
2.2.3 Grammatik utifrån funktion.....	9
2.3 Risktagande.....	9
3. Forskningsöversikt.....	11
3.1 Nominalfraser i elevers skrivande.....	11
3.2 Konnektiver i elevers skrivande.....	13
3.1.2 Samordning och underordning av satser.....	14
4. Teoretisk utgångspunkt.....	16
4.1 Funktionell grammatik.....	16
4.1.1 Synen på språk.....	16
4.1.2 Lexikogrammatik	17
4.2 Satskomplexens funktion	18
4.3 Utbyggda nominalfrasers funktion	18
5. Syfte och frågeställningar	20
6. Metod.....	21
6.1 Material och urval.....	21
6.2 Kvantitativ analys	21
6.3 Fördjupad analys.....	23
6.4 Sekretess och etiska överväganden	25
6.5 Reflektioner över metoden	26
7. Analys och diskussion	27
7.1 Analys av nominalfraser	27

7.2 Fördjupad analys av nominalfraser	29
7.3 Analys av konnektiver.....	35
7.4 Fördjupad analys av konnektiver	37
8. Slutsats	44
8.1 Studiens bidrag och begränsningar	44
Referenslista	45
9. Bilagor.....	47
Bilaga 1. Hur elevtexterna får användas	47

1. Inledning

Grammatikens plats och nytta i svenskämnet är en fråga det finns starka och skilda uppfattningar om. Vanliga argument för grammatikens nytta är att det förser oss med ett metaspråk för att tala om språk, att kunskaper om grammatik förbättrar skrivförmågan hos den enskilde och att grammatikkunskaper i svenskämnen underlättar inläringen av främmande språk (Lundin 2017; Teleman 1991). En annan uppfattning är att grammatikundervisning endast har en sorterande funktion, där duktiga elever skiljs från svagare, vilket snarare resulterar i en försämrad självbild och obehagskänslor kring svenskämnet än en förbättrad skrivförmåga (Broady 1981, Hansson 2011).

Om än uppfattningarna om grammatikundervisning skiljer sig åt, uppger Skolverket (2017) att alla elever i grundskolans alla årskurser ska undervisas i grammatik och stavning. Kunskaper om grammatik och stavning är betydelsefulla enligt Skolverket (2017) för att elever ska bli mer säkra i sin språkliga förmåga samt för att väcka ett intresse av att vilja använda sin språkliga förmåga. Hur denna undervisning ska utformas och genomföras är upp till varje enskild lärare precis som all undervisning i svensk skola. Lärare har hög autonomi i klassrummet och är därmed fria att själva avgöra hur undervisningen ska bedrivas med förutsättning att den utgår från läroplan och kursplan. Kunskapskraven anger minimumkraven för hur långt alla elever ska ha nått i årskurs 1, 3, 6 och 9. I årskurs tre består det formrelaterade kunskapskravet i svenska och svenska som andraspråk av att eleverna ska kunna använda stor bokstav, punkt och frågetecken samt stava för eleven vanligt förekommande ord. Detta är något som det läggs stor vikt vid i elevers tidiga textskapande (Wiksten Folkeryd 2018). Vad som skrivs fram i kursplan behöver emellertid inte vara synonymt med vad elever behärskar i sitt textskapande. Enligt Hagberg Persson (2015) är interpunktion och stavning ett av de vanligaste kraven som elever i årskurs 3 inte når på nationella proven i svenska och svenska som andraspråk. Detta säger inget mer om elevernas skrivförmåga än vad kravet skriftligen uttrycker, varför det är möjligt att eleverna besitter andra grammatiska förmågor och kunskaper som påverkar textens utformning och innehåll. Som lärare är det av stor vikt att kunna avgöra var en elev befinner sig i sin skrivutveckling samt känna till vilka olika aspekter som påverkar textskapande. Detta är av betydelse för att kunna göra medvetna val som främjar en effektiv och utvecklande skrivundervisning.

2. Bakgrund

Denna studies empiri består av elevtexter ur nationella proven i svenska och svenska som andraspråk, varför vi inledningsvis redogör för nationella provens syfte och bedömningskriterier i detta avsnitt. Fortsatt presenteras grammatikens funktion utifrån olika definitioner och modeller för språk- och skrivförmåga.

2.1 Nationella prov och kunskapskrav

Nationella proven i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3 är utformade för att bedöma delar av kunskapskraven i svenskämnen och behandlar därmed delar av det centrala innehållet. Enligt Skolverket (2018b), ska nationella proven för årskurs 3 fungera som ett stöd till att avgöra om eleverna når kunskapskraven eller ej. Provens syfte har förändrats och begränsats över tid. Det som tydligt är framskrivet är att proven ska ge en mer likvärdig och rättvis bedömning över hela landet (SOU 2016:25). År 2007 började arbetet med att utforma ett ämnesprov i svenska för årskurs 3 och första provomgången utfördes 2009 (Hagberg-Persson 2015). Nationella proven började från och med 2012 utgå från Lgr11 (Hagberg-Persson 2015). Skrivdelen för årskurs 3 är uppdelad i två skrivprov. Eleverna skriver en beskrivande och en berättande text, där tre olika kunskapskrav testas. I den beskrivande texten ska eleverna återge en enkel faktatext samt använda sig av ämnesspecifika ord (delprov H). I den berättande texten ska eleverna skriva en berättelse med inledning handling och slut (delprov F). Dessa två kravnivåer skiljer sig något i formuleringarna mellan svenska och svenska som andraspråk. Ett krav som är detsamma för båda svenskämnen är delprov G, vilket är den kravnivå som är intressant för vår studie:

- ”Eleven kan stava ett antal formord och minst tio olika innehållsord.” (Skolverket, 2015, s. 13)
- ”Eleven kan på minst tre ställen i en text börja en mening med stor bokstav och avsluta med punkt eller frågetecken.” (Skolverket, 2015, s. 13)

För en likvärdig bedömning krävs det tydliga bedömningskrav för nationella proven. Det går inte heller att bedöma allt, varför det är didaktiskt relevant att undersöka om eleverna uppvisar några andra förmågor. Hagberg-Persson (2015) lyfter att en vanlig åsikt i lärarkåren är att interpunktionskravet är ett för lågt satt krav. Dock visar Skolverkets (2018b) rapport för nationella proven under skolåret 2017/2018 att elever både i svenska och svenska som andraspråk hade störst svårigheter att nå kravnivån i delprov G av de tre skrivrelaterade kraven. Vi kommer att analysera elevtexter från 2015, men dessa nyare resultat gör det intressant att titta på denna formaspekt och vad för andra kunskaper elever besitter. Nationella proven skrivs under våren i årskurs 3, varför det även är relevant att titta på vad som väntar i årskurs 4–6. Kunskapskraven gällande interpunktion och stavning byggs ut med krav på meningsbyggnad och språklig variation i årskurs 4–6, vilket också provas i nationella proven i årskurs 6. Med hänvisning till det centrala innehållet i svenskämnen

kan detta innebära hantering av huvudsatser och bisatser samt hur texter kan byggas upp med ord som binder ihop textsegment, så kallade konnektiver (Skolverket 2017).

2.2 Vad har grammatik för betydelse för skrivandet?

Förmågan att kunna skriva består av många olika kompetenser som samspelar och samvarierar i textskapandet. I en strävan mot att elever ska utvecklas så långt som möjligt i sitt skrivande, är det viktigt att ringa in vilka förmågor och färdigheter som är avgörande för utvecklingen. Grammatik är en aspekt som påverkar innehållet i skriftliga texter och vad de förmedlar. Nedan följer en presentation av grammatikens plats och betydelse i tre språkmodeller.

2.2.1 Texters karaktär och komplexitet

Wiksten Folkeryd (2016) presenterar en analysmodell som består av fyra olika dimensioner. Wiksten Folkeryd (2016) har undersökt vilka språkliga aspekter som visat sig vara särskilt betydande i mötet mellan text, läsare och läsförståelseuppgifter. Modellen utgår från Liberg (2001) som utgår från att läsande sker i en specifik kontext med specifika, sociala och kulturella förutsättningar, där texters sätt att struktureras och framställa innehållet är av betydelse för mötet mellan läsare och text. De dimensioner som framhålls är emellertid av betydelse för alla texters karaktär och komplexitet, varför dessa språkliga aspekter även kan säga något om elevtexters karaktär och komplexitet. Wiksten Folkeryd (2014; 2016; 2018) har även använt dessa analysingångar för att analysera elevtexter. De olika dimensionerna och dess påverkan på text innefattar inspiration från till exempel funktionell grammatik och genrepedagogik, vilka har sin utgångspunkt i den funktionella lingvistik. De fyra dimensionerna handlar om hur olika teman framträder i texten, hur innehåll struktureras utifrån genre, hur texten drar in läsaren samt hur olika typer av bindningar gör texten koherent. Det sistnämnda benämner Wiksten Folkeryd som textens mikrostruktur, vilket är den analysingång som är av störst intresse i vår studie. När textens mikrostruktur är i fokus analyseras texten utifrån dess mindre beståndsdelar, hur fraser, satser och meningar är uppbyggda och hur samspillet mellan dessa ser ut. En koherent text består av teman och händelser som växer fram ur den tidigare texten och inte som fragmentariska händelser. Läsaren behöver få en förståelse för hur händelser och saker hänger ihop. En analys av konnektivbindningar är ett sätt att se hur utvecklad och sammanhållen texten är. Wiksten Folkeryd (2016) presenterar tre typer av konnektiver att analysera: de som binder ihop två separata händelser eller idéer, de som specificerar viss information genom att ange tid, plats eller anledning samt de markörer som förklarar eller förtydligar information. När mikrostrukturen i en text analyseras blir även satsers och frasers komplexitet intressanta. Antal bisatser och hur dessa används blir betydande för hur innehållstung texten blir, alltså hur mycket information som packas i samma mening. Nominalfraser med dess tillhörande bestämningar påverkar också textens karaktär samt innehållstyngd.

2.2.2 Skrivandets funktion

Skrivhjulet (Berge, Evensen & Thygesen, 2016) är en modell utformad av norska forskare och lärare i syfte att dels utveckla skrivundervisning och skrivuppgifter, dels göra textnormer explicita för att lärarkåren ska ha ett gemensamt förhållningssätt gällande vad som förväntas och bedöms i elevers skrivande. I likhet med Wiksten Folkeryds modell för textdimensioner (2016) utgår Skrivhjulet från ett sociokulturellt och funktionellt perspektiv och är tänkt att visa hur alla de komponenter som bygger upp en god skrivförmåga relaterar till varandra. Till skillnad från Wiksten Folkeryd (2016) fokuserar denna modell skrivförmåga och skrivundervisning men visar ändå likheter gällande vilka faktorer som är av betydelse vid textskapande och mötet mellan läsare och text. Skrivförmåga betraktas här som en nyckelkompetens för utveckling och lärande i alla ämnen, varför modellen inte endast är utformad att användas i förstaspråksundervisning utan även i övriga ämnen. Modellen är skapad för att synliggöra komplexiteten i att kunna skriva för olika syften och ändamål i olika sammanhang, varför det är många olika komponenter som bygger upp och ramar in vad skrivförmåga är. Modellen består av tre övergripande kategorier, skrivhandlingar, skrivsyften och skriftlig mediering, vilka beskrivs i tre lager inom ett hjul. De olika lagren är tänkta att kunna vridas, vilket innebär att alla skrivhandlingar kan kombineras med alla skrivsyften. Den yttersta cirkeln består av olika typer av skrivhandlingar, till exempel kan en skrivhandling vara *to imagine, narrate, create, theorize*. Den mittersta cirkeln består av sex olika typer av skrivsyften, till exempel *creation of textual worlds*. Wiksten Folkeryd (2016) diskuterar också hur syfte, språk och struktur kopplas till olika skrivsyften. Vid en första anblick ligger det nära till hands att dra slutsatsen att de angränsande fälten *to imagine, narrate, create, theorize* och *creation of textual worlds* är en skrivhandling och ett skrivsyfte som hör ihop – vilket de också gör eftersom de angränsar till varandra i grundläget. Skaparna menar däremot att hjulets vridfunktion gör att även andra handlingar och syften som inte är prototypiska för varandra kan kombineras.

Hjulets nav består av fyra semiotiska verktyg som skribenten använder för att skapa mening i sin text, det vill säga de komponenter som gör själva skrivaktiviteten möjlig. Denna kategori utgörs av *modalities*, vilket innebär de olika former som innehåll kan uttryckas igenom, till exempel teckensystem, bilder och layout. Ett annat verktyg är *writing tools*, vilket inkluderar penna, papper, dator men även motoriska förmågor. De två sista verktygen, vilka är de semiotiska resurser som är av störst betydelse för denna studie är *text structure* och *vocabulary and grammar*. Dessa områden innefattar många olika förmågor och färdigheter, bland annat stavning och skiljetecken men även innehåll, textbindning och nominalfraser (Solheim & Matre 2014). Dessa handlar om hur texten organiseras och hur väl den hålls samman mellan meningar och textdelar samt ordförråd och syntax. Skriftspråk och talspråk skiljer sig åt, skriftspråket kräver komplexare meningskonstruktioner och annan terminologi. Dessa semiotiska verktyg, förutom *writing tools*, påminner om Wiksten Folkeryds textdimensioner (2016). Gemensamt för dessa två modeller är att texters meningsskapande avgörs av

vilka modaliteter som används, hur texten struktureras och hålls samman genom både större textdelar och meningars samspel samt ordförråd och olika grammatiska konstruktioner.

2.2.3 Grammatik utifrån funktion

I de ovan beskrivna modellerna har grammatik lyfts fram som ett verktyg för att skapa innehåll och mening. Detta handlar mindre om form och korrekthet än grammatik traditionellt sett och mer om vad grammatiken tillhandahåller för möjligheter att skapa betydelse. Fokuseras språk ur ett traditionellt grammatiskt perspektiv berörs syntax och formlära, vilket skiljer sig från en språkmodell kallad funktionell grammatik. Denna modell har en mer utvidgad betydelse vilken inkluderar fler språkliga aspekter såsom semantik och pragmatik (Holmberg & Karlsson 2013). Trots namnet, är funktionell grammatik således en språkmodell som tar avstamp i språkets funktion och betydelse snarare än i form. Centralt i modellen är däremot relationen mellan form och funktion. I likhet med de tidigare presenterade modellerna används språket olika beroende på situation och syfte, formen är alltså avgörande för vad språket fyller för funktion, samt dess karaktär och betydelse (Holmberg & Karlsson 2013).

I den funktionella grammatiken är det i likhet med de tidigare presenterade modellerna av betydelse hur olika textsegment ordnas och binds samman samt hur nominalfraser utformas och bidrar med information. Detta är inga formaspekter som bedöms i elevtexter i de nationella proven. Det är emellertid möjligt att texterna vid en närmre genomläsning uppvisar kvalitet undersökt utifrån dessa aspekter. I kursplanen i svenska och svenska som andraspråk (Skolverket 2018a) finner vi formuleringar som till viss del kan beröra hanteringen av textbindning och utbyggda nominalfraser. Som beskrivet i avsnitt 2.1 utvecklas kunskapskraven i årskurs 4–6 till att även behandla meningsuppbyggnad, vilket kan handla om hur satser ordnas och binds samman. I det centrala innehållet för årskurs 1–3 lyfts personbeskrivningar fram, vilket utvecklas till person- och miljöbeskrivningar i årskurs 4–6 där det också tar plats i kunskapskraven. I sådana typer av gestaltande beskrivningar kan utbyggda nominalfraser användas. Med bakgrund i de modeller som ovan redogjorts för, är det relevant att undersöka elevernas användande av andra grammatiska aspekter än de som fokuseras i nationella proven för årskurs 3. Studien har sin utgångspunkt i den funktionella grammatiken för att möjliggöra närmre studier av hur elever skapar innehåll och mening genom grammatik.

2.3 Risktagande

När skrivförmåga diskuteras blir risktagande ett betydelsefullt begrepp. Begreppet används framförallt för att tala om andraspråkinlärare. Risktagande innebär att en elev försöker uttrycka sina tankar i tal och skrift trots bristande språklig förmåga att göra detta med. Det innebär att en elev som är risktagande försöker använda sig av mer komplexa konstruktioner för att förmedla komplexa tankar och kunskaper. Detta leder till att eleverna skapar språkliga konstruktioner som kan vara inkorrekta och bristfälliga, samtidigt som de visar att eleven försöker använda ett mer

komplext språkbruk. Detta bör ses som ett steg mot ett mer avancerat språkbruk (Olofsson & Sjöqvist 2013). Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2015) menar att elever med annat modersmål än svenska kan behöva få dispens på vissa språkliga aspekter om innehållet ändå framgår för läsaren. En mer tankemässigt komplex text innebär ofta fler språkliga missar. Det ses däremot som viktigt att elever vågar utmana sin språkförmåga och använda mer avancerade meningsbyggnader och konstruktioner oavsett om det blir korrekt eller ej.

3. Forskningsöversikt

Den funktionella grammatiken består av ett omfattande språkssystem vilket är tänkt att rama in alla typer av texter, teorin fokuserar inte elevtexter och skrivutveckling. För att avgränsa studien till grammatiska aspekter som är av betydelse för elevers skrivutveckling i de tidigare årskurserna tar vår studie avstamp i två mikrostrukturella formaspekter som Wiksten Folkeryd (2014, 2016, 2018) framhåller som betydelsefulla för att avgöra var en elev befinner sig i sin skrivutveckling, vilka även lyfts i Skrivhjulet (Solheim & Matre 2014). I följande avsnitt presenteras därför studier som undersökt hur förekomsten och användningen av nominalfraser och konnektiver påverkar texters karaktär, funktion och komplexitet. Respektive mikrostruktur inleds av en kortare förklaring av hur begreppen används i de studier som presenteras.

3.1 Nominalfraser i elevers skrivande

Nominalfraser består av substantiv, räkneord eller pronomen med eventuella framförställda och/eller efterställda bestämningar. Om en nominalfras innehåller bestämningar till huvudordet är den utbyggd, det innebär att alla tillhörande bestämningar räknas till nominalfrasen. En nominalfras kan bestå av endast ett ord, till exempel *bil*, *hon* och *det*. En utbyggd nominalfras kan vara en simpel konstruktion som *ett monster*, men även mer komplexa konstruktioner som *den bästa dagen i hela deras liv*. I den forskning som presenteras förekommer även begreppen nominala referenter och flerordsfraser. Nominala referenter är huvudordet i nominalfraserna. Flerordsfraser innebär utbyggda nominalfraser. En bestämning i en nominalfras kan bestå av flera ord, ett exempel på detta är i nominalfrasen *en flicka som heter Josefín* där den efterställda bestämningen *som heter Josefín* består av tre ord (Halliday & Matthiessen 2004; Nyström Höög 2010; Myhill 2009).

Som tidigare nämnt har Wiksten Folkeryd (2016) undersökt vilka aspekter som är viktiga i mötet mellan läsare och text. En av aspekterna i texters mikrostruktur är nominalfraser. Utbyggnad av nominalfraser är en mikrostrukturell språklig aspekt som påverkar innehållstyngden i en text, nominalfrasernas komplexitet är en faktor som påverkar en texts svårighetsgrad. Nyström Höög (2010) går in i sin studie från samma vinkel som Wiksten Folkeryd redogör för, att användandet av nominalfraser utbyggda med fler bestämningar är en aspekt som antas öka i takt med stigande ålder och förbättrad skrivförmåga. Nyström Höög framhåller precis som Wiksten Folkeryd att nominalfraser påverkar en texts svårighetsgrad. Nyström Höög (2010) har studerat argumenterande texter skrivna av elever i årskurs 5 respektive årskurs 9, i syfte att genom analysen kunna beskriva vilka aspekter som skrivutvecklingen mellan dessa årskurser består i. Enligt Nyström Höög är det möjligt att förvänta sig att elever i årskurs 9 formulerar längre meningar än elever i årskurs 5. Denna förväntan beror på att längre meningar antas hänga ihop med att de syntaktiska konstruktionerna är mer avancerade i meningarna, till exempel att det förekommer underordnade satser och/eller nominalfraser utbyggda med fler bestämningar, vilket är kompetenser som förmodas utvecklas med

stigande ålder. Innehållslig täthet är enligt Nyström Höög något som betraktas som eftersträvansvärt i skrivutvecklingen, stora delar av innehållet i en text ligger i de nominala referenterna, det vill säga huvudordet i en nominalfras. Den innehållsliga tätheten hör ihop med hur komplexa nominalfrasstrukturer eleverna kan skapa, en text där mycket av innehållet packas i nominalfraserna anses mindre talspråkligt och mer vuxet. Den innehållsliga tätheten har Nyström Höög undersökt genom två metoder, en för att mäta mängden nominala referenter och en för att mäta mängden flerordsfraser. Gällande flerordsfraser visade resultatet att eleverna i årskurs 9 i genomsnitt packade mer information i sina nominalfraser än vad eleverna i årskurs 5 gjorde, dock var det större spridning i respektive årskurs än mellan årskurserna. Nyström Höög räknade här ut andelen utbyggda nominalfraser, det vill säga alla nominala referenter innehållande två ord eller fler, utav alla nominalfraser. Den procentuella andelen flerordsfraser var i genomsnitt högre i årskurs 9 än i årskurs 5, om än inte mycket högre, 31% respektive 27%. Således stämde Nyström Höögs förväntan gällande samvariationen mellan ålder och mer komplexa nominalfrasstrukturer. Analysen visade även att andelen flerordsfraser varierade mycket mellan texterna i samma årskurs. För årskurs 5 varierade den procentuella andelen flerordsfraser mellan 5% och 48%.

Att förekomsten av utbyggda nominalfraser är karaktäristiskt för texter av högre kvalitet visar även Myhill (2008; 2009) i sin undersökning. Myhill (2008; 2009) har utfört en två år lång studie där hon undersökt över 700 argumenterade och berättande elevtexter skrivna av engelska elever i årskurs 8 (12–13 år) och årskurs 10 (14–15 år). Syftet med studien var att undersöka högstadielävers skrivutveckling, dels genom att studera vilka språkliga konstruktioner som förekom i texterna, dels genom att undersöka elevernas förståelse för den egna skrivprocessen. Texterna har grupperats utifrån kön, ålder och betyg. Texternas betyg stod för graden av kvalitet, vilket ligger till grund för analysen. Viktigt att påpeka är att betyg inte är ett fast och konstant mått för kvalitet, i detta fall innebar betygen vad som bedömts som kvalitativt utifrån det betygssystem som rådde i England och Wales vid tidpunkten. Olika delresultat av studien presenteras i flertalet artiklar och rapporter. Studien (Myhill, 2009) visar att en nyckelaspekt för att utveckla en god skrivförmåga är att lämna talspråket utanför skriften, det vill säga att inte skriva som man pratar. Karaktäristiskt för ett mer kvalitativt skriftspråk är enligt Myhill (2009) utbyggda nominalfraser som ger läsaren fler förklarande eller beskrivande detaljer, vilket förekommer i större utsträckning i texter som fått högre betyg än i texter som fått lägre eller genomsnittliga betyg. Flerordsfraser som fyllde denna typ av funktion var utbyggda med adjektiv, prepositionsfraser och adverb, det vill säga inte simplare konstruktioner såsom nominala referenter med endast framförställda artiklar, exempelvis *en* och *ett*. Myhill, Lines och Watson (2012) har i en senare interventionsstudie som intention att få eleverna att använda mer styrkande verb, substantiv och adverbialfraser istället för massor av adjektiv. Interventionsstudien utfördes på 13–14 åringar med syfte att utveckla en förståelse för hur olika konstruktioner skapar mening. Myhill et al. (2012) menar att svagare skribenter har tendenser att hopa ihop många adjektiv för att göra berättelsen mer detaljrik. Detta innebär alltså inte nödvändigtvis

att nominalfraser med adjektiv är kvalitativa konstruktioner, även om de anses mer detaljrika än de nominalfraser som endast har en bestämning i form av en bestämd eller obestämd artikel. Huruvida nominalfraser visar på kvalitativa och komplexa konstruktioner eller ej beror alltså inte bara på antalet bestämningar eller vilka, utan hur dessa tillsammans skapar betydelse och kvalitativa detaljer för läsaren som hjälper läsaren genom texten. Däremot så visar förekomsten av utbyggda nominalfraser i yngre elevers skrivande på en början till ett mer utvecklat skriftspråk.

3.2 Konnektiver i elevers skrivande

Konnektiver är de ord som binder ihop ord, fraser och satser med varandra (Ledin 1999; Holmberg & Karlsson 2013). I detta avsnitt presenteras forskning som fokuserar hur satser binds ihop med andra satser samt vad förekomsten och användandet av satskonnektiver ger för effekt i texten. Satser kan både samordnas och underordnas genom konnektiver, samordning innebär att satser av samma slag binds samman, underordning innebär att en bisats binds ihop med en huvudsats (Ledin 1999; Myhill 2008; 2009). I den forskning som presenteras skiljer sig metoden för konnektivanalys något åt, det finns ingen vedertagen modell för analys av konnektiver.

Wiksten Folkeryd (2016) framhåller att konnektivbindning är viktigt i en text för att läsaren ska förstå hur idéer och information hänger ihop. Med utgångspunkt i den funktionella grammatiken har Wiksten Folkeryd (2014) undersökt hur innehållet utvecklas och hålls samman i beskrivande texter skrivna av elever i årskurs 2, det vill säga hur satser sammanfogas och hur innehållet då utvidgas. Utvidgning kan ske genom tillägg, specificering eller utveckling. Tillägg innebär att två enskilda idéer sammanfogas genom konnektiver såsom *och*, *men*, *fast* och *utan*. Specificering innebär att tid, plats eller anledning anges i anslutning till annan information, specificering kan ske genom konnektiver såsom *för*, *när*, *då*, *så* och *om*. Idéer och tankar som definieras eller förklaras genom konnektiver som *till exempel* och *med andra ord* är en utveckling. Resultatet av studien visar bland annat att eleverna ofta utelämnar explicita samband och att tillägg och specificeringar är vanligare än utvecklingar. I och med att utvidgningar innebär explicita konnektiver, är användningen och förekomsten av konnektiver eftersträvansvärt enligt Wiksten Folkeryd. Nedan presenteras forskning där en mer utvecklad skrivförmåga istället karaktäriseras av en minskad användning av konnektiver. Dessa något motsägelsefulla resultat förmodas hänga ihop med texttyp, vilket är ett antagande som får stöd av Ledins (1999) resultat.

Ledin (1999) har undersökt hur meningsindelningen ser ut i texter skrivna av elever i låg- och mellanstadiet. De texter som analyserades var utredande eller berättande-dialogiska, analysen gjordes både kvantitativt och kvalitativt. Ledin undersökte meningarnas språkliga organisation utifrån tre analysingångar och hur dessa skiljer sig från den skriftspråkliga normen, samt vilka olika sätt att dela in meningar på som förekom i elevernas texter och vad dessa olika typer fick för funktion för texten. Det var totalt 107 texter som analyserades. En av analysingångarna bestod av en

konnektivanalys. Ledin presenterar en hypotes gällande förekomsten och användandet av konnektiver, hypotesen är att elever i lågstadiet bygger meningar bestående av många satser som binds samman genom konnektiver som *och då, sen, så* etc. Ledin förmodar att dessa typer av textinterna konnektiver minskar med åldern, att elever i mellanstadiet använder färre konnektiver inom meningarna.

Ledins hypotes stämde, resultatet visade att det var en betydande skillnad i mängden meningstexterna konnektiver mellan texter skrivna av elever i lågstadiet och texter skrivna av elever i mellanstadiet. Elever i mellanstadiet använder färre konnektiver av denna typ än elever i lågstadiet. Texterna skrivna av mellanstadieelever innehöll något fler textexterna konnektiver än texterna skrivna av lågstadieelever, dock motsvarar inte denna ökning minskningen av textinterna konnektiver. Resultatet visar således att erfarna skribenter använder färre konnektiver än oerfarna. Intressant är, i förhållande till Wiksten Folkeryds (2012) studie, att Ledins studie visar att de utredande texterna skrivna av mellanstadieelever innehöll något fler konnektiver än samma grupps berättande-dialogiska texter. Ledin urskilde även en skillnad gällande vilka typer av konnektiver som användes i de olika texttyperna, i berättande-dialogiska texter används fler temporala konnektiver (*när, sen, innan* etc.) och i utredande används fler komparativa konnektiver (*men, fast, medan* etc.) De temporala konnektivens funktion i texterna är att strukturera situationer och återge ett händelseförlopp.

Att förekomsten av temporala konnektiv är vanlig i berättande texter skrivna av elever i lågstadiet stöds av Yassin Falk (2017) som studerat skrivundervisning i årskurs 3. Undersökningen bestod av intervjuer, observationer och elevtexter. Undersökningen utfördes i en klass under ett år. Just elevtexterna har analyserats utifrån ingångarna *yttre form* och *inre struktur*, där den inre strukturen till viss del behandlar textbindning. Även Yassin Falk (2017) presenterar resultat som visar att de temporala konnektiven *sen* och *då* är vanliga i elevers berättande texter. Yassin Falk visar att elever i lågstadiet tenderar att överanvända *sen* i berättande texter för att markera tid och visa på den kronologiska tidsföljden. *Sen* användes ibland tillsammans med en *när*-bisats. En förklaring till detta skulle enligt Yassin Falk kunna vara att eleverna upptäckt ett nytt sätt att markera tid på, men att vanan att använda *sen* då kombineras med den nya upptäckten. Konnektiven *då* används ofta för att introducera nya händelser eller karaktärer i de berättande texterna, men även för att markera vändpunkter.

3.1.2 Samordning och underordning av satser

Wiksten Folkeryd (2016) menar att en annan mikrostrukturell aspekt som påverkar en texts komplexitet är förekomsten av bisatser. Bisatser är nära förknippat med konnektiver, då en bisats innebär att information underordnas en huvudsats. Samordning och underordning sker genom konnektiver. Den omfattande studie som Myhill (2008; 2009) genomförde gällande elevers skrivförmåga visar som nämnt att elever behöver tillägna sig och utveckla ett skriftspråk som inte grundar sig i den talspråkliga repertoaren. Ett karaktärsdrag som skiljer sig mellan tal- och skriftspråk är

enligt Myhill samordning och underordning. Samordning är betydligt vanligare i talspråk samtidigt som underordning kännetecknar skriftspråket. Elever som kommit längre i sin skrivutveckling använde varierad längd på meningarna för att skapa effekt eller lägga vikt vid viss information i större utsträckning än elever som inte kommit lika långt i sitt skrivande. I längre meningar klarade de starkare eleverna att presentera komplexa idéer på ett koherent och organisatoriskt effektivt vis. Ett vanligt drag hos de svagare eleverna var istället att de hade svårt att organisera idéerna i långa meningar, framställningen av tankar och idéer i långa meningar tenderade att snarare förvirra innehållet för läsaren än att utveckla det.

Fortsatt presenterar Myhill (2008; 2009) ett resultat gällande underordning och samordning av satser som visar att vissa typer av meningar tyder på olika kvaliteter beroende på elevernas ålder. I denna studie var enkla meningar karaktäristiskt för elevtexter av bättre kvalitet, förekomsten av underordnade och samordnade satser minskade i relation till högre betyg. Myhill poängterar att detta resultat är motsägelsefullt i förhållande till hur skrivförmågan utvecklas i de tidigare årskurserna, där underordnade satser först börjar användas i takt med stigande ålder och förbättrad skrivförmåga. Skillnaden mellan starka elevtexter och genomsnittliga samt svaga elevtexter var inte bara förekomsten av underordnade och samordnade satser, utan även hur de användes och länkades samman. Dessa resultat är starkt sammankopplade till varierad meningslängd, där skrivstarka elever växlar mellan underordnade och samordnade satser och enkla meningar. Vilka och hur många konnektiver eleverna använde visade sig också vara avgörande för textens kvalitet, de elever som fått ett lägre betyg var mindre säkra på hur de skulle använda konnektiver i och emellan meningar för att effektivt förmedla och understödja tankar och idéer.

4. Teoretisk utgångspunkt

I följande avsnitt presenteras studiens teoretiska utgångspunkt, funktionell grammatik. Först presenteras funktionell grammatik som teori och modell, därefter följer djupare redogörelser av satsbindning och nominalfraser utifrån funktionell grammatik.

4.1 Funktionell grammatik

Studien utgår från systemisk-funktionell grammatik, hädanefter funktionell grammatik, vilket är en social språk teori som ställer språkets betydelse och funktion i centrum. Grammatik är således ett verktyg för att skapa betydelse, beroende på hur vi väljer att uttrycka oss i tal och skrift får vårt språk olika betydelsemässig tyngd och funktion. Lingvisten Michael Halliday utvecklade teorin under 1970-talet i en strävan om att försöka förstå vilka faktorer som driver och bygger upp språkutveckling och språkförändring. Centralt i teorin är att viljan att uttrycka betydelse är vad som stimulerar språkutveckling, ord och grammatik ger oss val och möjligheter vilka vi kan använda för att skapa nyanser och skiftningar i det vi vill uttrycka. Teorin inbegriper en grammatikmodell vilken är central i vår studie då den erbjuder möjligheter att tala om texter, vilka orsaker och val som ligger till grund för skribentens producerade text och hur grammatiken används för att förmedla ett innehåll (Halliday & Matthiessen 2004; Holmberg & Karlsson 2007; 2013).

Studien utgår först och främst från Holmberg och Karlsson (2007; 2013) vilka redogör för språk teorin och grammatikmodellen på svenska och med svenska textexempel, vilket är att föredra för en analys av svenska elevtexter. För att komplettera Holmberg och Karlssons något avskalade och begränsade version av den funktionella grammatiken, utgår vi även från Halliday och Matthiessens tredje upplaga av *An Introduction to Functional Grammar* (2004) som även ligger till grund för Holmberg och Karlsson. I analysen av nominalfraser åberopas nästintill uteslutande Halliday och Matthiessen (2004), vilket beror på att Holmberg och Karlsson ger en tämligen ytlig redogörelse för nominalfraser utifrån ett funktionsgrammatiskt perspektiv. Nedan presenteras synen på språk inom funktionell grammatik samt specifika formaspekter som skapar betydelse enligt språk teorin.

4.1.1 Synen på språk

Språket betraktas i den funktionella grammatiken som ett stort antal system av funktioner. Varje system innebär ett val, där varje val leder till ett nytt val som i sin tur påverkar betydelsen i det som slutligen yttras. De många systemen utgör en tämligen omfattande modell. Språket används enligt den funktionella grammatiken för tre olika syften: interpersonella, ideationella och textuella. Dessa benämns som metafunktioner och bildar tillsammans ett ramverk för språket. Den interpersonella metafunktionen beskriver hur vi använder språket för kontaktsökande och kommunikation, det handlar om hur vi förhåller oss till våra medmänniskor. Den ideationella metafunktionen fyller funktionen av att beskriva vår omvärld och våra erfarenheter. Den textuella metafunktionen

använder vi för att strukturera det vi vill förmedla genom att bygga broar och skapa samband mellan den information vi vill kommunicera. Dessa tre språkliga funktioner bör inte ses separata utan som integrerade i varandra, vi använder alla tre funktioner när vi uttrycker oss. Metafunktionerna är därmed tre betydelsedimensioner som samspelar. Inom ramarna för dessa är det möjligt att titta på andra aspekter som fyller funktioner i språket (Holmberg & Karlsson 2013).

Språket delas även upp i fyra olika skikt: kontext, betydelse, lexikogrammatik och fysiska uttryck. I *kontexten* finns utgångspunkterna för hur och när språket används. Kontexten för språkanvändningen avgör på vilket sätt vi använder språket för att kommunicera och uttrycka oss. Kontexten skapar i sig förutsättningar för *betydelse*. Betydelsen uttrycks genom *lexikogrammatiken*, det vill säga ord och grupper av ord. Lexikogrammatiken uttrycks genom skrivna tecken och språkliga ljud, vilket är de *fysiska uttrycken* (Holmberg & Karlsson 2013). Samtliga metafunktioner kan befinna sig och förflytta sig i språkets olika skikt. Det funktionella perspektivet innebär att språkanvändningen påverkas från två håll, samhället och kontexten påverkar i sig språket men språket påverkar även samhället. Betydelse finns inom människan men de olika alternativ som lexikogrammatiken erbjuder påverkar vilken betydelse som realiseras. Betydelsen skapas inte endast genom ord utan även genom hur de används. Denna studie tar därmed avstamp i lexikogrammatiken, då ord, grupper av ord och satser studeras i elevtexter.

4.1.2 Lexikogrammatik

Lexikogrammatikens olika nivåer är ord, grupper av ord (fraser) och satser. Dessa nivåer är hierarkiskt ordnade, ett substantiv som *huset* kan tillexempel ingå i en nominalgrupp *det läskiga huset*, vilket ingår i en sats *Det läskiga huset skulle rivas*. Satser och satsanalys skiljer sig mellan traditionell och funktionell grammatik. Gällande satser är det framförallt den funktionella grammatikens begrepp fria, bundna och inbäddade satser gentemot den traditionella grammatikens begrepp huvudsatser och bisatser som behöver klargöras. Satser inom funktionell grammatik är de enheter som har en egen processbetydelse. Enkelt uttryckt innebär det de satser där något sker eller utspelar sig, i funktionell grammatik benämnt fria och bundna satser. Fria satser motsvarar huvudsatser, men vad som inom traditionell grammatik betecknas som bisatser delas i den funktionella grammatiken upp i två olika typer av satser, bundna och inbäddade satser. Bundna satser har i den funktionella grammatiken högre status än bisatser, de uttrycker att något sker eller utspelar sig, men saknar självständighet till skillnad från den fria satsen. Inbäddade satser fungerar endast som deltagare eller del till en deltagare, de uttrycker inte en egen process. I meningen ”*Mannen som väntade i skuggorna intill stranden kände med en hand i vinden [...]*” (Holmberg & Karlsson, 2013, s. 120), är den understrukna enheten en del av deltagaren *mannen* och därmed en inbäddad sats.

4.2 Satskomplexens funktion

När två eller flera satser fogas samman skapas ett satskomplex. Satskomplex anses ha en högre betydelsemässig funktion än enskilda satser, varför satsanalyser är av intresse (Holmberg & Karlsson, 2013). Ett exempel på ett satskomplex är *Det stora läskiga huset skulle rivas | eftersom ingen bodde där* (eget exempel). Här fogas en fri sats ihop med en bunden sats genom konnektiven *eftersom*. Enligt Halliday och Matthiessen (2004) är det två olika förhållanden mellan satser som är intressanta. Det första förhållandet handlar om i vilken grad satserna är beroende av varandra. Två fria satser som binds ihop samordnas av ett konnektiv, de har då samma status och är alltså inte beroende av varandra. Även två bundna satser kan samordnas med varandra men är då fortfarande beroende av en fri sats i satskomplexet. En bunden sats som binds ihop med en fri sats är beroende av den fria satsen, den bundna satsen har då underordnats den fria satsen. Samordning mellan samma typ av satser, har en lägre grad av beroende, medan underordning av satser har en högre grad av beroende. Det andra förhållandet handlar om hur olika typer av satskomplex ger olika typer av betydelse. *Utvidgning* är ett centralt begrepp i denna studie och innebär att en sats i satskomplexet utvidgar betydelsen i en annan sats. Utvidgning delas in i tre undergrupper (Holmberg & Karlsson 2013):

- *Specificering* handlar om att en sats specificerar information om något i en annan sats. Det kan handla om att specificera tid eller orsak för en omständighet, situation eller händelse, till exempel genom konnektiver som *när, eftersom, för* och *om*.
- *Tillägg* innebär att en sats tillför ny information till en annan sats i ett satskomplex. I ett tillägg kan den nya informationen, i vissa fall, ställas i motsats till föregående sats. Exempel på konnektiver som resulterar i tillägg är *och, men, fast* och *som*.
- *Utveckling* innebär att en sats förtydligar en annan sats genom att till ge exempel, kommentera eller formulera om det som berörs i en närliggande sats i satskomplexet. Utvecklingar kan inledas med konnektiver så som *till exempel, med andra ord, det vill säga*.

4.3 Utbyggda nominalfrasers funktion

När en grupp av ord ska analyseras är det den ideationella komponenten som är i fokus. Trots att det är en komponent i fokus kan även den interpersonella och den textuella urskiljas. I funktionell grammatik benämns nominalfraser som nominalgrupper. Detta begrepp har en något vidare betydelse och kan innefatta även andra konstruktioner, till exempel *äpplet är rött* (Holmberg & Karlsson, 2013). Vi har endast fokuserat på en typ av nominalgrupper och benämner därför dessa i fortsättningen som nominalfraser. En nominalfras består som tidigare nämnt av ett huvudord (substantiv, pronomen eller räkneord) med dess tillhörande bestämningar. Substantiv byggs oftare ut med bestämningar än räkneord och pronomen. Halliday och Matthiessen (2004) delar upp bestämningar i fyra typer vilkas funktion är att karaktärisera huvudordet. Beroende på typ och antal bestämningar skapas olika funktioner, vad skribenten väljer och inte väljer för bestämningar påverkar vilken betydelse som skapas. De olika systemen av bestämningar är följande:

- *Deiktisk* - innebär att bestämningarna har funktionen att hänvisa till en viss delmängd av något i den aktuella kontexten. Detta diskuteras i form av specifika och ospecifika bestämningar till huvudordet. Till exempel är *en*, *ingen* och *varje* ospecifika bestämningar medan *den här*, *deras* och *hans* är specifika.
- *Numerisk* - innebär att bestämningarna anger ett numeriskt drag hos huvudordet, vilket kan vara en mängd men även ett ordningstal. De kan vara bestämda och obestämda, som *fyra* respektive *flera* eller *den andra* respektive *följande*.
- *Epitet* - innebär att bestämningarna har som funktion att ange egenskaper/kvalitéer hos det huvudord som nominalfrasen är uppbyggd kring. Dessa adjektiv kan antingen vara objektiva som *blå* och *gammal* eller subjektiva som *fantastiskt* eller *dum*. Då diskuteras dessa i termer av erfarenhetsmässiga epitet och interpersonella epitet. Erfarenhetsmässiga handlar mer om sakens funktion medan den andra om talaren eller skribentens egen attityd mot saken i fråga.
- *Klassificerare* – innebär att bestämningarna anger en specifik undergrupp av referenten, till exempel *elektriska tåg* som då är en undergrupp till tåg. De bestämningar som följer huvudordet hör även de till gruppen klassificerare och är antingen fraser eller satser.

Den ideationella funktionen i nominalgrupper delas in i två typer: logisk och erfarenhetsmässig. Om en grupp organiseras utefter logiska förhållanden mellan orden har inte alla en egen funktion för huvudordet. Till exempel i nominalfrasen *en ganska imponerande figur* (översättning från Halliday & Matthiessen 2004) kan inte *ganska* stå själv med huvudordet *figur*, utan fungerar som bestämning till *imponerande* medan *imponerande* står som bestämning till huvudordet *figur*. Om nominalfrasen organiseras utefter erfarenhetsmässig struktur har alla bestämningar en egen funktion för huvudordet. Genom att urskilja hur orden organiserats i nominalfrasen blir olika typer av funktioner synliga. I en logisk struktur nyanseras även bestämningen som i sin tur nyanserar huvudordet i nominalfrasen, i en erfarenhetsmässig struktur nyanseras huvudordet genom de olika bestämningar som adderas till nominalfrasen.

Post-deiktiska bestämning - utveckling, tillägg och specificering

Post-deiktisk identifierar en delmängd av en sak genom att hänvisa till andra redan kända saker eller liknelser eller olikheter med andra saker. Detta kan vara till exempel *samma bok som hon sett på bordet* eller *hon hade en typisk sommarklänning* (egna exempel). Dessa utvidgningar kan precis som satser delas in i utveckling, tillägg och specificering:

- Utveckling delas in i identitet och exemplifiering. Identitet innefattar ord som *identisk* och *samma* medan exemplifiering innefattar ord som *välkänd*, *särskild* och *olika*. Till exempel [...] *samma container var fortfarande där* (Halliday & Matthiessen 2004, vår översättning).
- Tillägg kan innefatta bestämning som *färdig* och *hela*. Till exempel [...] *vilken kunde spelas hela restiden* (eget exempel).
- Specificering delas in i rum/tid och jämförelse, där tid/rum kan vara ord som *ovanför* och *tidigare* medan jämförelse kan göras med ord som *liknande* och *jämförbar*. Till exempel *Jag har en liknande tröja* (eget exempel).

5. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur utbyggda nominalfraser och konnektiver förekommer, används och skapar betydelse i ett urval av elevers berättande texter i svenska och svenska som andraspråk från nationella proven i årskurs 3. För att besvara syftet ställer vi följande frågor:

1. I vilken utsträckning förekommer utbyggda nominalfraser och konnektiver i elevtexterna?
2. Vilka olika typer och användanden av utbyggda nominalfraser och konnektiver förekommer och vad får dessa för funktion i texterna?
3. Vilka mönster gällande förekomsten, typer och användanden av utbyggda nominalfraser respektive konnektiver går att urskilja utifrån vilket svenskämne texterna skrivits i samt hur texterna bedömts i nationella proven?

6. Metod

I detta avsnitt presenteras studiens metod. För att besvara forskningsfrågorna gjordes elevtextanalyser i två steg. Först genomfördes en kvantitativ analys och därefter en fördjupad analys. I likhet med Ledins (1999) och Nyström Höögs (2010) undersökningar av grammatiska aspekter har analyserna gjorts både kvantitativt och kvalitativt.

6.1 Material och urval

Undersökningen baseras på 80 elevtexter hämtade från nationella proven i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3 VT-15. Texterna är skrivna under delprov F/G, det vill säga en av två delar i det skriftliga provet där elevernas förmåga att producera en berättelse med inledning, handling och slut samt förmåga att stava och skriva meningar med stor bokstav och punkt prövas. Bedömningen för varje del består av en tvågradig skala, nått kravnivån och ej nått kravnivån. Urvalet av texter utgick från delprov G, det vill säga den del som prövar elevernas förmåga gällande interpunktion och stavning. 40 texter är hämtade från delprovet i svenska varav 20 har nått kravnivån i delprov G och 20 som ej har nått kravnivån i delprov G. Resterande 40 texter är hämtade från delprovet i svenska som andraspråk med samma uppdelning, 20 texter har nått kravnivån och 20 texter har inte nått kravnivån. Texterna finns arkiverade hos gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk och har hämtats vid Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.

6.2 Kvantitativ analys

Den första analysen var av kvantitativt slag där förekomsten av nominalfraser samt konnektiver undersöktes. Denna del i analysen utfördes för att svara på den första och delvis den tredje forskningsfrågan samt för att strukturera data inför den fördjupade analysen. Metoderna för den första delen av analysen är inspirerade av Ledin (1999) och Nyström Höög (2010) men anpassade och justerade utifrån olika faktorer för att uppnå syftet med denna studie. Här räknades antal ord i varje text, förekomsten av nominalfraser och utbyggda nominalfraser samt förekomsten av konnektiver mellan satser. Denna insamlade data fördes in och bearbetades i Excel. Utifrån respektive mikrostruktur skapades tre typgrupper, det vill säga tre typgrupper i kategorin *nominalfraser* och tre typgrupper i kategorin *konnektiver*. Gällande nominalfraserna byggde typgrupperna på andelen utbyggda nominalfraser i förhållande till antalet nominalfraser, gällande konnektiver byggde typgrupperna på andelen konnektiver av antal ord. Den procentuella spridningen för respektive mikrostruktur delades in i tre jämnstora spann som bildade tre typgrupper för nominalfraser och tre typgrupper för konnektiver. Innan analysen påbörjades utformades en analysgrund, det vill säga riktlinjer för vad i texterna som skulle kategoriseras som nominalfraser och utbyggda nominalfraser respektive konnektiver, vilka modifierades under analysens gång (se avsnitt 6.5). De exempel som

visas i riktlinjerna är tagna ur elevtexter som inte analyserats, det vill säga de reservtexter vi hämtat ifall sidor eller text skulle saknas i de texter som var föremål för analysen.

I analysen av nominalfraser har vi utgått från Nyström Höögs (2010) studie, där hon vid analysen av innehållslig täthet även analyserat mängden utbyggda nominalfraser i förhållandet till antalet nominalfraser för att undersöka komplexiteten i elevernas nominalfraser. Metoden är lämplig för elevtextanalyser eftersom måttet inte påverkas av textlängd och stämmer bra överens med studiens teoretiska utgångspunkts beskrivning av nominalfraser. Nyström Höög (2010) benämner samtliga utbyggda nominalfraserna som nominala flerordsfraser. Vi väljer emellertid i fortsättningen att använda utbyggda nominalfraser som samlingsnamn och dela upp detta i tvåordsfraser och flerordsfraser. Tvåordsfraser är de utbyggda nominalfraser som består av två ord och flerordsfraser är de som består av fler än två ord. Följande riktlinjer ligger till grund för den kvantitativa analysen av nominalfraser, nominala tvåordsfraser och nominala flerordsfraser:

- Alla substantiv, räkneord och pronomen med tillhörande bestämmningar kategoriseras som nominalfraser.
- Om nominalfrasen innehåller flera nominalfraser är det endast huvudordet som räknas. Följande nominalfras *en gammal damm med stekpanna* räknas endast som en nominalfras då *stekpanna* ingår i bestämningen till *damm*.
- Prepositionsfraser fungerar ibland som en bestämmning till huvudordet och ibland inte. I satsen *Alla i hennes skola tycker att hon är lite mystiskt* fungerar *i hennes skola* som en bestämmning till *Alla*. Verbet i en huvudsats kommer i svenska språket alltid på andra plats, varför prepositionsfrasen i detta fall hör till subjektet. I satsen *Jag såg inget i de bäck svarta natten* inleder prepositionen *i* ingen bestämmning till nominalfrasen *inget* utan fungerar endast som en preposition. Vid en satslösning ser vi att det går att sära på nominalfrasen *inget* och prepositionsfrasen utan att meningen ändrar betydelse, till exempel *I de bäck svarta natten såg jag inget* eller *Inget såg jag i de bäck svarta natten*.
- Nominalfraser i form av namn, räknas som en nominalfras utan bestämmningar oavsett hur många namn nominalfrasen består av. Till exempel räknas *Cristiano Ronaldo* som en nominalfras utan några bestämmningar, trots att den består av flera ord.

Det finns ingen vedertagen modell för konnektivanalys i elevtexter. I forskningsöversikten presenteras flertalet studier gällande förekomsten och användandet av konnektiver i elevtexter. I en närmare studie av dessa är det möjligt att konstatera att ingen av dessa forskare genomfört analysen på samma sätt, det är inte heller möjligt att finna fullständiga analysgrunder i någon av studierna. Denna studies analysgrunder utgår därför inte endast från en studie. Önskvärt var att utgå från Ledin (1999), då vi i likhet med honom analyserat berättande texter i de tidigare årskurserna. Ledins analysunderlag stämde emellertid inte till punkt och pricka överens med den funktionella grammatikens syn på betydelsebärande satskomplex, varför detta inte skulle ge rätt underlag för den fördjupade analysen. Analysgrunderna utgår till stor del från funktionella grammatiken, men eftersom

ingen konnektivanalys presenteras av Holmberg och Karlsson (2013) eller Halliday och Matthiessen (2004) motiveras vissa avvägningar utifrån de studier som presenterats i forskningsöversikten. Varken Holmberg och Karlsson (2013) eller Halliday och Matthiessen (2004) tar heller hänsyn till texter skrivna av elever i de tidiga årskurserna i sina förklaringar och textexempel, varför utformandet av egna riktlinjer varit nödvändig för att kunna behandla forskningsfrågorna. Följande riktlinjer låg till grund för vad som räknas som konnektiver i den kvantitativa analysen:

- Konnektiver som binder ihop satser med satser samt alla konnektiver som binder ihop satser med satsförkortningar räknas. Ett exempel på en vanlig satsförkortning är segment där subjektet är implicit, till exempel *jag tar den och [jag] simmar upp*.
- Interna och externa konnektiver räknas i den kvantitativa analysen. Eftersom den syntaktiska meningskonstruktionen inte alltid sammanfaller med den grafiska meningskonstruktionen i elevtexter räknas även externa konnektiv då de kan ha en intern sambandsfunktion, till exempel: *Manuel Nauer är verdens bästa målvakt. Men Ronaldo kommer bli en legend*.
- Säge- och tankeverb som följs av att-satser räknas i analysen: *sen sa mamma til mig att jag skulle gå å såva*.

Nedan följer riktlinjerna för vad som inte räknas som konnektiver i den kvantitativa analysen:

- Konnektiver som binder ihop enheter på lägre nivå än satsnivå räknas inte, det vill säga konnektiver mellan ord, grupper av ord och fraser. I meningen *De kommer tjejer och killar från olika klubbar* binder konnektivet endast ihop nominalfraser.
- Ord som ofta har en funktion som konnektiv men som uppenbart använts för andra funktioner räknas inte, till exempel *så stora öron* eller *men farfar vad gör du här?*
- Pseudo-samordningar räknas inte: *När jag och pappa skulle gå och köpa mat så sjöt non pappa*.
- Infinitivfraser räknas inte som satsförkortningar i denna studie och segmenteras därför inte även om de binds samman med en sats genom ett konnektiv.

6.3 Fördjupad analys

Den fördjupade analysen genomfördes för att behandla studiens andra forskningsfråga och till viss del den tredje. Utifrån respektive typgrupp drogs två texter, en text som nått kravnivå G och en text som ej nått kravnivå G, genom ett stratifierat slumpmässigt urval. Dessa texter var till underlag för nästa steg i analysen, där kvalitativa fördjupningar genomfördes med utgångspunkt i den funktionella grammatiken. Denna del i analysen presenteras både kvantitativt och kvalitativt. Tolv texter blev till föremål för den fördjupade analysen, två texter vardera ur de sex typgrupper som utkristalliserats i första analysdelen. Ingen hänsyn togs till ämne, dragningen skedde utifrån två parametrar: bedömning av texten samt typgrupp. Detta beror på att det inte var möjligt att urskilja några tydliga mönster utifrån svenska och svenska som andraspråk utifrån den kvantitativa analysen (se avsnitt 7.1 och 7.3). Här gjordes en grundlig analys av formaspekternas funktion för texternas innehåll. Dessa analyser är inte helt och hållet representativa för hela typgruppen men visar ett mer

funktionellt perspektiv på elevernas skrivkunskaper och görs utifrån valda delar av den funktionella grammatikens språkmodell (se avsnitt 4.2 & 4.3). Exempelen är tagna ur elevtexter vilka inte ligger till grund för studiens resultat.

Fördjupad analys av nominalfraser

I denna del av analysen undersöktes de utbyggda nominalfrasernas komplexitet och deras funktion för texten genom den funktionella grammatikens språkmodell. Vi har utgått från Halliday & Matthiessens (2004) kategorisering av olika typer av bestämningar (se avsnitt 4.3). Detta har gjorts genom att segmentera nominalfraserna på samma sätt som Halliday och Matthiessen (2004) redogör för, i syfte att undersöka typ av bestämningar, nominalfrasernas struktur samt deras funktion. När nominalfraserna segmenteras har först typer av bestämningar urskilts och deras funktion för innehållet. Sedan har nominalfrasens struktur analyserats och hela nominalfrasens funktion för innehållet. Se exempel 1 för en erfarenhetsmässig struktur nedan:

Exempel 1. Erfarenhetsmässig struktur

en	liten	riddare
<i>deiktisk</i>	<i>epitet</i>	<i>huvudord</i>
<i>obestämd artikel</i>	<i>adjektiv</i>	<i>substantiv</i>

När nominalfrasen segmenteras på detta sätt kan vi först se vilka typer av bestämningar som förekommer, i detta fall deiktisk och epitet, och deras funktion för nominalfrasen. När vi har konstaterat typ, och deras funktion för nominalfrasen kan vi avgöra att just denna nominalfras har en erfarenhetsmässig struktur då båda bestämningarna har en egen funktion för huvudordet. Både *en* och *liten* kan stå själva med huvudordet *riddare*. Se exempel 2 nedan för logisk struktur.

Exempel 2. Logisk struktur

väldigt	mycket	fiskar
<i>bestämning</i>		<i>huvudord</i>
<i>underbestämning</i>	<i>underhuvudord</i>	

När orden analyseras urskiljs *väldigt* som en bestämning till *mycket*, då *väldigt* inte kan stå själv med *fiskar* och vi ser att nominalfrasen har en logisk struktur och inte erfarenhetsmässig.

Fördjupad analys av konnektivbindningar

I den fördjupade analysen av konnektivbindningar undersöks vilka funktioner konnektiven har för texten. Detta undersöks genom att analysera om utvidgningar förekommer i texterna, och i sådana fall vilka typer av utvidgningar (specificeringar, tillägg, utvecklingar) som förekommer samt om dessa i sådana fall samordnas eller underordnas (se avsnitt 4.3). Vi har i analysen använt en modell

för kategorisering av satskomplex hämtad ur Holmberg och Karlsson (2013). I modellen har ytterligare en kategori lagts till, *övriga konnektiver*. De konnektiver som placerats i denna kategori är de som inte är möjliga att bedöma som utvidgande inom termer av den funktionella grammatiken. Dessa kategoriseras inte som samordnade eller underordnade. Samma mening kan förekomma i flera kategorier om den innehåller fler än ett konnektiv. Det konnektiv som är aktuellt för kategorin är fetmarkerad.

Tabell 1. Exempel analysverktyg

	<i>Samordning</i>	<i>Underordning</i>
<i>Specificering</i>	- hon letade efter en nyckel så hon kunde gå ut ur huset	- När klockan var nio så skulle dåm gå och lega sig.
<i>Tillägg</i>	- När dåm var frame så var det kväll och det var strömbrått i fem timmar. - då sprang flickan ner till skellaren och gömde sig under ett skåp	
<i>Utveckling</i>		
<i>Övriga konnektiv</i>	- då sprang flickan ner till skellaren och gömde sig under ett skåp - När klockan var nio så skulle dåm gå och lega sig.	

6.4 Sekretess och etiska överväganden

Då vi har utfört analyser på 80 elevtexter behandlades dessa enligt individskyddskravet, vilket handlar om att inga individer ska skadas eller påverkas negativt av studien (Vetenskapsrådet 2012). Detta krav delas upp i fyra delar. Vi har som tidigare nämnt fått tillgång till texterna från provgruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. Vid uthämtandet av texterna skrevs ett avtal på om hur texterna får användas (se bilaga 1). Texterna är godkända att användas för dessa typer av studier när de skickas in till nationella provgruppen, och därmed uppfylls informations- och samtyckeskravet. Vi kopierade upp texterna och anonymiserade sedan dessa för att behandla elevernas personuppgifter enligt konfidentialitetskravet. I all datahantering har samtliga texter fått nya beteckningar och det är dessa som använts i resultatredovisningen. I redovisningen av studiens resultat har endast exempelmeningar redovisats, även om det i texten förekommer fler. Detta beror på att inte hela elevtexter får visas (se bilaga 1), varför vi inte kan använda för många exempel från samma text. Elevtexterna och uppgifter om vilket ämne eleverna skrivit provet i, har endast använts i syfte om att kunna svara på studiens forskningsfrågor i enlighet med nyttjandekravet.

6.5 Reflektioner över metoden

I den kvantitativa analysen av nominalfraser har vi använt samma metod som Nyström Höög (2010). Våra resultat är inte helt jämförbara med Nyström Höögs då materialen bestod av olika typer av texter och från olika årskurser (årskurs 3/årskurs 5). Resultaten är däremot intressanta att diskutera mot. Vid konnektivanalysen utformade vi egna analysgrunder. För att inte påverkas av slumpmässiga faktorer hade en redan etablerad modell varit att föredra. Som tidigare nämnt finns ingen etablerad modell och därför utformade vi analysgrunder för att insamlad data skulle vara relevant för våra forskningsfrågor (Christoffersen & Johannessen 2015). Vi var även noga med att dokumentera alla beslut som togs under analysens gång. I metodpresentationen har vi valt att visa elevexempel för att ge läsaren en inblick i materialet samt hur materialet analyserats. Vid den första analysdelen, analyserade vi tio texter tillsammans i syfte att säkerställa att alla texter skulle analyseras utifrån samma grunder. Under den gemensamma analysen upptäckte vi att fler och nya beslut behövde fattas gällande vad som skulle räknas och inte. I texter skrivna av elever i årskurs 3 förekommer det av förklarliga skäl språkliga brister, vilket gjorde att vissa segment inte alltid föreföll självklara inom våra uppsatta kategorier. Riktlinjerna modifierades och utökades innan en ny analys påbörjades. Ytterligare tio texter analyserades tillsammans, därefter analyserades 35 texter var. Textanalysen har gjorts när vi båda varit närvarande för att vid behov kunna rådfråga varandra. För att bearbeta datamaterialet noggrant och således stärka reliabiliteten, bytte vi texter för att kontrollera den andres analyser (Christoffersen & Johannessen 2015). Ännu en kontroll gjordes vid bokföringen av insamlade data, för att undvika felmarginaler i största möjliga mån. All data från den första analysdelen har hanterats i Excel vilket användes som verktyg för att sortera texterna i olika typgrupper, detta sätt att hantera data blev mer tillförlitligt och hanterbart då färre slumpmässiga faktorer påverkar. I den andra delen av analysen använde vi den funktionella grammatikens språkmodell. Arbetsgången i den fördjupade analysen liknade den ovan beskrivna arbetsgången. Vi började med att analysera tillsammans, därefter analyserades några texter på egen hand för att sedan kontrolleras av. Hur tabeller och skillnader i procentandelar mellan olika variabler ska tolkas är beroende av mängden material. För att det ska vara möjligt att uttala sig om mönster i vårt material på 80 elevtexter krävs det stora skillnader mellan variablerna, i detta fall uppemot 20 procent för att det ska vara av betydelse (Christoffersen & Johannessen 2015).

7. Analys och diskussion

Nedan följer en analys och diskussion av studiens resultat. Analyserna presenteras med tillhörande diskussioner, vilka är uppdelade utifrån studiens undersökta mikrostrukturer, det vill säga nominalfraser och konnektiver. Utifrån respektive mikrostruktur presenteras först förekomsten samt vilka mönster som var möjliga att urskilja utifrån ämne och bedömning. Detta följs av analys och diskussion av vilka olika typer och användanden som förekommer och vad dessa får för funktion i texterna.

7.1 Analys av nominalfraser

Utifrån att ha sammanställt förekomsten av nominalfraser och utbyggda nominalfraser och hur dessa siffror förhöll sig till varandra bildades tre typgrupper. Typgrupperna är bildade utifrån andelen utbyggda nominalfraser av antalet nominalfraser, det vill säga hur stor procentuell andel av alla nominalfraser i en text som har en eller flera bestämningar. Nyström Höögs studie (2010) visade att andelen utbyggda nominalfraser varierade mycket mellan texterna, i årskurs 5 varierade andelen utbyggda nominalfraser mellan 5 % och 48 %. Vårt resultat liknar Nyström Höögs resultat, andelen utbyggda nominalfraser i texterna befann sig mellan 4% och 47 %. Den procentuella spridningen delades in i tre jämna spann för att skapa tre typgrupper.

Tabell 2. Förekomsten av utbyggda nominalfraser i elevtexterna.

	typgrupp N1	typgrupp N2	typgrupp N3
andel utbyggda NF	4% - 18%	19% - 33%	34% - 47%
medianvärde	16%	25%	44%
antal texter	24	51	5
nått kravnivån	46%	53%	40%
ej nått kravnivån	54%	47%	60%
antal ord	36 - 289	31 - 556	45 - 196
medianvärde	75	124	163
medelvärde	97	146	134

I typgrupp 2 befinner sig majoriteten av elevtexterna, vilket innebär att flest elevtexter består av 19 % - 33 % utbyggda nominalfraser. Om vi ser till typgrupp 1 är det lite mer än hälften av texterna som ej nått kravnivån för interpunktion och stavning på nationella provet. I typgrupp 2 ser fördelningen något annorlunda ut, där har lite mer än hälften av texterna nått kravnivån. Utbyggda nominalfraser är en aspekt som kan tyda på ett mer utvecklat skriftspråk (Nyström Höög 2010;

Myhill 2009). Utifrån en kvantitativ analys skulle detta innebära att texter av högre kvalitet skulle befinna sig i typgrupp 2 och 3. De små procentuella skillnaderna mellan andelen texter som nått kravnivån och andelen texter som ej nått kravnivån i typgrupperna indikerar att det inte finns någon tydlig koppling mellan interpunktion- och stavningsfärdigheter och förmågan att bygga ut nominalfraser. En tendens som var möjlig att urskilja i materialet var att texternas längd i typgrupp 1 överlag var kortare än i övriga typgrupper. Få utbyggda nominalfraser verkar således snarare variera med antal ord än om texterna nått kravnivån eller ej. Utifrån den kvantitativa analysen kan vi inte säga att alla utbyggda nominalfraser visar på mer komplexa strukturer då texterna även innehåller utbyggda nominalfraser som *en nyckel* och *min mamma*. Även om *en* och *min* är bestämningar av enklare karaktär, fyller dessa en funktion för texten enligt Halliday och Matthiessen (2004), vilket innebär att texterna i typgrupp 3 oavsett mängd komplexa nominalfrasstrukturer innehåller en hög andel nominalfraser som skapar betydelse.

Vid den kvantitativa analysen räknades även andelen flerordsfraser, det vill säga nominalfraser bestående av fler än två ord, av de utbyggda nominalfraserna ut. Typgrupp 1 hade ett intervall på 0-75%, typgrupp 2 0-83% och typgrupp 3 25-67%. Dessa resultat var inte utgångspunkt i indelningen av grupper då vi utgick från Nyström Höögs metod men några intressanta aspekter kan ändå urskiljas. En sak värd att kommentera är att det endast var en text av 51 i typgrupp 2 som innehöll 0 % flerordsfraser, vilket gör procentintervallet något missvisande. Överlag var variationen stor. Intressant är att alla texter i typgrupp 3 innehöll flerordsfraser, även om gruppen hade en lägre högsta procent än de andra typgrupperna. Detta innebär att samtliga texter i typgrupp 3 ändå använde det Nyström Höög (2010) och Myhill (2008; 2009) menar är mer komplexa nominalfraser vilka enligt Halliday och Matthiessen (2004) nyanserar innehållet i texten mer.

Tabell 3. Nominalfraser: Fördelning i typgrupperna utifrån ämne och bedömning.

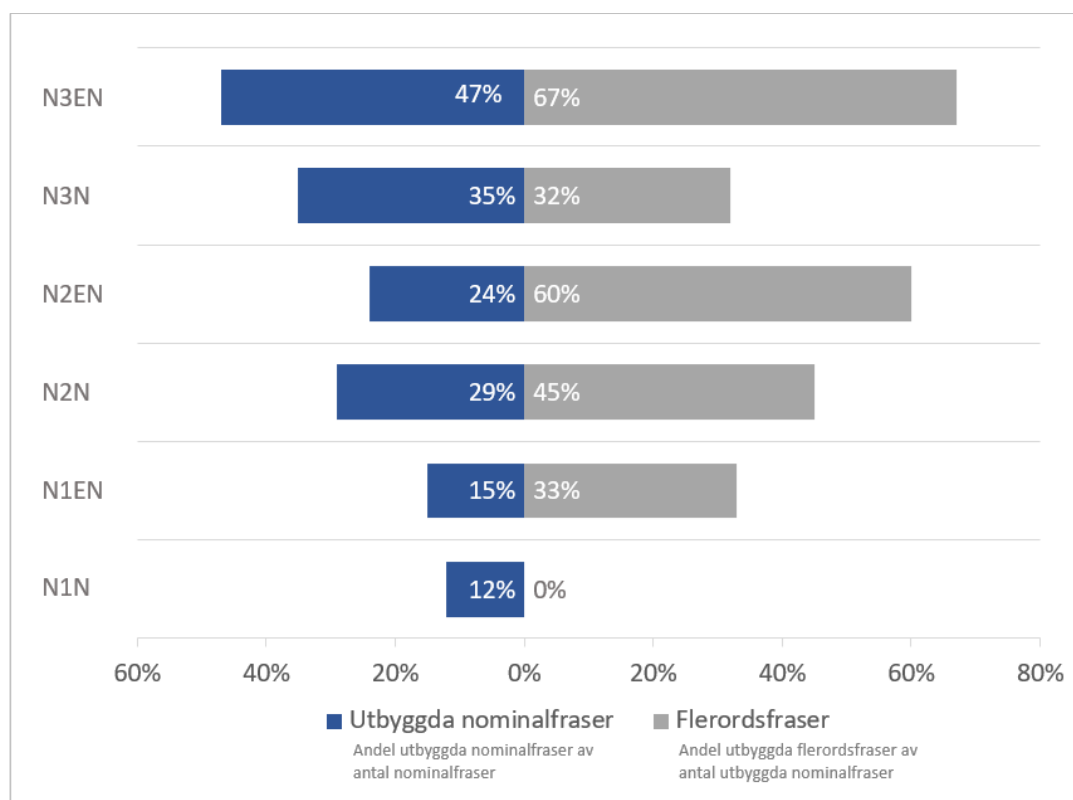
	typgrupp N1	typgrupp N2	typgrupp N3
antal texter	24	51	5
SV nått kravnivån	4 (17%)	14 (27,45%)	2 (40%)
SV ej nått kravnivån	6 (25%)	11 (21,57%)	3 (60%)
SVA nått kravnivån	7 (29%)	13 (25,49%)	0 (0%)
SVA ej nått kravnivån	7 (29%)	13 (25,49%)	0 (0%)

I typgrupperna går det inte att urskilja några tydliga mönster utifrån ämne. Det är dock möjligt att urskilja några tendenser i materialet. Den första typgruppen innehåller något större andel texter skrivna i ämnet svenska som andraspråk (58%). Den sista gruppen innehåller endast texter skrivna

i ämnet svenska och inga texter skrivna av elever som läser svenska som andraspråk. Gruppen innehåller dock endast fem texter. I materialet är det därför möjligt att urskilja en tendens att texter skrivna av elever som läser svenska som andraspråk bygger ut sina nominalfraser i en något mindre utsträckning än elever som skrivit nationella provet i svenska. Sambandet mellan ämne och utbyggda nominalfraser är emellertid svagt utifrån mängden material (jfr Christoffersen & Johannesen 2015), vilket gör att det inte är möjligt att dra några generella slutsatser utifrån detta. Det vore dock av intresse att undersöka fördelningen i typgrupp 3 närmare, om det är möjligt att hitta liknande mönster i ett större material. Inom omfånget av denna studie är detta inte möjligt.

7.2 Fördjupad analys av nominalfraser

Den fördjupade analysen av elevernas användanden av nominalfraser presenteras nedan utifrån sex slumpmässigt valda texter, en text som nått kravnivån och en som ej nått kravnivån från varje typgrupp som utkristalliserades vid den första analysdelen. Analysen kommer se till vilka typer av bestämmingar eleverna använder och vad dessa får för funktion i texten. Figuren nedan visar de sex texternas procentuella andel utbyggda nominalfraser utifrån antalet ord i texterna genom de blå staplarna, vilket var utgångspunkten för typgrupperna. De grå staplarna visar andelen flerordsfraser, det vill säga utbyggda nominalfraser bestående av tre ord eller fler, av antalet utbyggda nominalfraser. Dessa staplar är i figur 1 oberoende av varandra.



Figur 1. Andelen utbyggda nominalfraser samt andelen flerordsfraser av utbyggda nominalfraser.

Figur 1 visar att fem av de sex slumpmässigt valda texterna använde nominala flerordsfraser. Det är alltså endast den text som nått kravnivån i typgrupp 1 som endast innehåller simplare tvåordsfraser. En hög andel flerordsfraser går att finna i både typgrupp 2 och 3. Figuren kommenteras mer under varje typgrupp.

Typgrupp 1

Texten N1N innehåller endast fyra tvåordsfraser vilka alla består av ett huvudord med artiklarna *en* eller *ett* framför, till exempel *en motorväg* och *ett bus*. I den funktionella grammatiken benämns denna typ av bestämningar som deiktisk, sådana bestämningar hjälper läsaren genom att hänvisa till något i den aktuella kontexten. Dessa typer av bestämningar nyanserar inte huvudordet i någon högre grad eller visar på någon utvecklad användning av nominalfraser enligt Myhill (2008; 2009) och Nyström Höög (2010). De utbyggda nominalfraserna hjälper alltså inte till att nyansera innehållet i texten i någon större utsträckning vilket gör att texten är av simplare karaktär med en lägre innehållstygnd (Wiksten Folkeryd 2016).

Den andra texten i typgruppen, N1EN, består av 33% flerordsfraser av de utbyggda nominalfraserna. Denna text varierar även mer i vilka typer av bestämningar som används i tvåordsfraserna:

Deiktiskt (2)	Numeriskt (1)	Epitet (1)	Klassifikation (0)
<u>Min</u> familj	<u>Första</u> början	<u>Skuma</u> manen	

Figur 2. Tvåordsfraser ur elevtext N1EN

Förutom den obestämda artikeln *en* som syntes även i föregående text, förekom en ny deiktisk bestämning, *min*. Detta har funktionen att definiera vilken familj det är utifrån rösten i textens perspektiv (Halliday & Matthiessen 2004). Här lyser det interpersonella perspektivet igenom texten. Den numeriska bestämning som förekommer är ordningstalet *första* och har funktionen av att ange en ordningsföljd för läsaren. Adjektivet *skumma* har funktionen att beskriva ett kännetecken hos referenten, som är ur ett interpersonellt perspektiv då det är elevens tolkning av vad som är skumt. Att eleven använder det interpersonella perspektivet gör att texten upplevs mer personlig. De två längre flerordsfraserna är båda utbyggda med *en* innan huvudordet och följs av inbäddad sats. Halliday & Matthiessen (2004) menar att dessa kan ha funktionen att klassificera typen av referent, i detta fall inte vilken dag som helst, utan en speciell dag. Detta utvecklar innehållet i texten i högre grad än de simplare tvåordsfraserna. Se exempel från elevtexten:

en	Dag	Som va <u>spesigel</u> Dag För mig
<i>deiktisk</i>	<i>huvudord</i>	<i>Klassifikation/post-deiktisk</i>
<i>obestämd artikel</i>	<i>substantiv</i>	<i>inbäddad sats</i>

Figur 3. Flerordsfras ur elevtext N1EN

Här fungerar bestämningen *spesigel (speciell)* som en post-deiktisk bestämning, vilket enligt Halliday & Matthiessen (2004) är en bestämning som utvidgar betydelsen av nominalfrasen genom att det sker en omedveten eller medveten jämförelse för läsaren. Eleven framhäver dagen som speciell vilket är ett sätt att jämföra dagen med andra dagar vilket leder läsaren i berättelsen. Karaktäristiskt för dessa två texter är sammanfattningsvis att de överlag inte nyanserar de nominala referenterna i någon högre grad. Den text som ej nått kravnivån visade ändå kunskap att bygga ut med en inbäddad sats och använda jämförelser vilket ger läsaren mer information än de som endast byggs ut med *en* och *ett*.

Typgrupp 2

Båda texterna i typgrupp 2 har en högre andel flerordsfraser än tidigare typgrupp. Den text som nått kravnivån i typgrupp 2 (N2N) är en lång text och innehåller inte bara en stor andel längre flerordsfraser utan även många i antal. I tvåordsfraserna finns tre typer av fyra möjliga. Det är flest deiktiska bestämningar (10st) men inte endast *en* och *ett* vilket tyder på att eleven varierar innehållet mer. Det finns även numeriska bestämningar (5st) som *massa barkbitar* och epitet (6st) i form av adjektiv som beskriver olika nominala referenters utseende och färg, till exempel *blå ögon* och *bruna byxor*. Detta är enligt Myhill (2008; 2009) mer kvalitativa bestämningar. Textens flerordsfraser är även de av olika karaktär. Det finns nominalfraser med deiktisk bestämning och efterställda satser och fraser (5st), de med flera framförställda bestämningar (9st) och de som både har framförställda och efterställda bestämningar (3st). Två exempel på längre flerordsfraser som har både framförställda och efterställda bestämningar är *massa vackra fåglar i alla olika färger* och *en handbok om hur man överlever*. Det finns även flerordsfraser med endast flera adjektiv (epitet) framför huvudordet. Myhill, Lines och Watson (2012) menar att svaga skribenter tenderar att lägga på många adjektiv till huvudordet, detta gäller däremot äldre elever vilket innebär att det för en yngre elev kan tyda på att eleven utvecklas i sitt skriftspråk och tar risker. Även om denna elev inte lägger på många adjektiv blir det tillsammans med tvåordsfraserna många nominalfraser som beskriver hur saker ser ut. Dessa nyanserar referenten till viss del, men i denna text som visar många andra kvalitativa nominalfraser upplevs dessa mindre kvalitativa och upprepanande. Ett exempel på en mening där detta blir tydligt är:

Han hade kort brunt hår, blå ögon, liten näsa, ganska kort, stora öron, två ganska långa framtänder, bruna byxor, brun sjorta, en brun hatt, älskar äventyr och apor (N2N).

En möjlig förklaring till detta skulle kunna vara att personbeskrivningar är centralt i kursplanen i svenska för årskurs 1-3 (Skolverket 2018a), medan andra typer av komplexa bestämningar inte lyfts fram på detta sätt. I en mindre kvalitativ text hade dessa beskrivningar av utseendet kunnat visa på att eleven börjar utveckla ett mer komplext språk, i detta fall finns det dock andra nominalfraser som ger mer värdefull information till läsaren. I segmenteringarna av nominalfraserna framkom att

de slumpmässigt valda texterna innehöll betydligt fler erfarenhetsmässiga strukturer, det vill säga att alla orden i frasen har en egen funktion för huvudordet. I text N2N hittades däremot två logiska strukturer:

Två	<i>ganska</i>	<i>långa</i>	framtänder
<i>bestämning</i>			<i>huvudord</i>
<i>underbestämning</i>		<i>underhuvudhuvud</i>	

Figur 4. Flerordsfras ur elevtext N2N

Ordet *ganska* fungerar här som en bestämning till *långa* medan *långa* fungerar som en bestämning till huvudordet. Här har inte *ganska* en egen funktion för framtänderna då de inte kan stå själva tillsammans. *Ganska* nyanserar adjektivet *långa*, den logiska strukturen används alltså för att nyansera bestämningen och ge mer specifik information till läsaren om framtänderna, utan att lägga till fler adjektiv (Myhill 2012). Utifrån den tidigare forskning som presenterats i avsnitt 3 tyder variation på ett mer kvalitativt skriftspråk. Varierad användning av strukturer i nominalfraser kan då visa på ett mer varierat skriftspråk. I denna text finns även flera utvidgningar av nominalfraserna, till exempel:

en	hel	timme
<i>deitik</i>	<i>Post-deitik</i>	<i>huvudord</i>

Figur 5. Flerordsfras ur elevtext N2N

Här sker en utvidgning av nominalfrasen då *hel* fungerar som ett tillägg (Halliday & Matthiessen 2004). Bestämningen *hel* lägger till information till timmen. I meningen *Men det är en helt annan historia* fungerar ordfrasen *helt annan* som utveckling av nominalfrasen där en ny historia identifieras genom att hänvisa till historien som just berättats. Även ordet *olika* fungerar som utveckling i nominalfrasen *massa vackra fåglar i alla olika färger*, men i detta fall genom exemplifiering av vilka färger som är aktuella i berättelsen. Utvidgningarna får funktionen att hänvisa till vad för typ av saker som läsaren ska förhålla sig till. Även om detta inte upplevs av läsaren hänvisar orden till andra kända företeelser. Det är inte säkert att läsaren uppfattar dessa jämförelser, men det har alltså en funktion för hur läsaren medvetet eller omedvetet tolkar berättelsen.

Den andra texten i typgrupp 2 (N2EN) var en kort text som innehåller fler flerordsfraser än tvåordsfraser. De tvåordsfraserna som finns innehåller båda bestämningen *en*, som *en knapp*. Denna text innehåller tre flerordsfraser, varav en hade två framförställda bestämningar och två hade bestämningar i form av satser.

en	ny	äffären
<i>deiktisk</i>	<i>epitet</i>	<i>huvudord</i>

Figur 6. Flerordsfras ur elevtext N2EN

Två	Kompisar	Som var bästa vänner
<i>numerisk</i>	<i>huvudord</i>	<i>klassifikation</i>
<i>räkneord</i>	<i>substantiv</i>	<i>Inbäddad sats</i>

Figur 7. Flerordsfras ur elevtext N2EN

I denna och den föregående texten syns erfarenhetsmässiga epitet, det är de adjektiv som har en allmän betydelse och som inte är elevens egen attityd mot saken i fråga (interpersonell). Trots få längre flerordsfraser så påverkar ändå den varierade längden på flerordsfraserna textens innehåll och ger läsaren mer information. Båda texterna visade på förmåga att skapa betydelse genom nominalfraserna även om den text som nått kravnivån gjorde detta på betydligt fler sätt.

Typgrupp 3

Typgrupp 3 som innehåller flest andel utbyggda nominalfraser, har i de slumpmässigt utvalda texterna haft en andel flerordsfraser på 32 % respektive 67 %, vilket är den text med lägst respektive högst andel flerordsfraser i denna typgrupp. I de texter som hittills redogjorts för har samtliga utbyggda nominalfraser haft ett substantiv som huvudord. I text N3N finns ett undantag, i flerordsfrasen *en man kunde lita på*, är huvudordet *en* ett pronomen följt av en inbäddad sats. Denna flerordsfras ger läsaren viktig information om en karaktär i texten. Enligt Halliday och Matthiessen (2004) är pronomen mer sällan utbyggda än substantiv vilket stämmer med de fördjupade textanalyser som genomförts i denna studie. Tvåordsfraserna har tre typer av bestämningar. Nio deiktiska framförställda bestämningar fanns i texten, till exempel *en mamma*, *mitt hus* och *denna sagan*. Tre numeriska bestämningar såsom *6 år*. Två epitet som bestämning genom *blont hår* och *blåa ögon*. Det finns en viss variation mellan vilka typer som används men de deiktiska är vanligast. Flerordsfraserna bestod av tre stycken nominalfraser med framförställda bestämningar och två stycken med en sats eller en prepositionsfras efter huvudordet. Nedan visas två exempel och hur de har kategoriserats.

Min	tokiga	familj
<i>deiktisk</i>	<i>Epitet/post deiktisk</i>	<i>huvudord</i>
<i>possessivt pronomen</i>	<i>adjektiv</i>	<i>substantiv</i>
en	kille	i klassen
<i>deiktiskt</i>	<i>huvudord</i>	<i>klassifikation</i>
<i>obestämd artikel</i>	<i>substantiv</i>	<i>prepositionsfras</i>

Figur 8. Flerordsfraser ur elevtext N3N

Nominalfrasen *min tokiga familj* utgörs av en interpersonell utvidgning där skribentens egen tolkning av familjen som tokig är en jämförelse mellan familjen och andra familjer. Detta utvidgar innehållet i nominalfrasen ger läsaren förståelse för vad för familj det handlar om, vilket leder läsaren mer i berättelsen. *Tokiga* är skribentens egen åsikt och ses som interpersonellt medan *långt blont hår* är mer erfarenhetsmässig då de flesta människor med största sannolikhet skulle beskriva håret på samma eller liknande sätt. Två nominalfraser byggs ut med satser och en med en prepositionsfras. Detta är mer komplicerade konstruktioner enligt Nyström Höög (2010). Efterställda bestämningar visar enligt Myhill, Lines och Watson (2012) ett mer utvecklat skriftspråk då svaga skribenter tenderar att lägga på massa adjektiv och inte bygga ut med andra typer av bestämningar.

Den text som ej nått kravnivån i typgrupp 3 (N3EN) består av en hög andel flerordsfraser. De tre tvåordsfraser som fanns i texten bestod återigen av deiktiska bestämningar. Flerordsfraserna är mer varierade, men bestod av många fraser och satser. Till exempel inbäddade satser (2st) som *meniskorna som var arga* och prepositionsfraser (2st) *jorden i solen* eller nominalfraser med flera framförställda och efterställda (2st). Den längsta nominala flerordsfrasen visas nedan:

massa	andra	drakar	i alla olika färger	som lila gul och grön
<i>bestämning</i>		<i>huvudord</i>	<i>bestämning</i>	
<i>underbestämning</i>	<i>underhuvudord</i>		<i>underhuvudord</i>	<i>underbestämning</i>

Figur 9. Flerordsfras ur elevtext N3EN

I denna långa flerordsfras har skribenten ordnat informationen logiskt riktigt, där olika delar är bestämningar till olika ord som sedan är bestämningar till huvudordet. Utan att gå in närmre på de olika delarna nyanserar bestämningarna huvudordet och ger läsaren mycket information om den nominala referenten *drakar*. Trots att informationsrika nominalfraser är eftersträfvansvärt (Halliday & Mathiessen 2004, Myhill 2008 & Nyström Höög 2010), upplevs denna nominalfras något lång och klumpig. Detta kan bero på att sista delen av nominalfrasen *som lila gul och grön* enligt Halliday (2004) inte ses som utvidgande då det endast är uppräddningar. Denna nominalfras har däremot funktionen av att utvidga innehållet för läsaren genom orden *andra* och *olika*, vilka båda är utvecklingar av de nominala referenterna där *andra* har funktionen av att identifiera vilka drakar och *olika* har funktionen av att exemplifiera. Både den text som nått kravnivån och den som inte nått kravnivån visar på komplexa nominalfraser och hur dessa genom den ideationella metafunktionen skapar betydelse för läsaren. Detta görs genom både erfarenhetsmässiga beskrivningar som anger funktionen hos huvudorden och interpersonella beskrivningar som visar elevens attityd mot saken i fråga. Texternas karaktär och innehållstyngd påverkas av nominalfraserna till att kännas beskrivande och målände.

Sammanfattning av nominalfrasanalysens typgrupper

Utifrån de fördjupade analyserna kan några karaktäristiska drag urskiljas i typgrupperna men även andra intressanta aspekter. Texterna i typgrupp 1 består av betydligt enklare konstruktioner som inte nyanserar nominalfraserna i någon hög grad för läsaren, även om texten som ej nått kravnivån innehåller efterställda bestämningar i form av satser. I typgrupp 2 visar texten som nått kravnivån på mest komplexa nominalfraser, och gör texten nyanserad genom att variera typer av nominalfraser. Texterna i typgrupp 3 innehåller båda flera komplexa nominalfraser. Eleverna gör detta genom att variera och bygga ut nominalfraserna med både framförställda bestämningar och efterställda, liknande den text som nått kravnivån i typgrupp 2. Den text som inte nått kravnivån i denna typgrupp är den som ger mest information till läsaren genom nominalfraserna. Sammanfattningsvis kan sägas att både texter som nått kravnivån och ej nått kravnivån innehåller mer komplexa nominalfraser. Eleverna använder nominalfraser på olika sätt för att skapa meningsfullt innehåll och väcka intresse hos läsaren genom att nyansera karaktärer och omständigheter i texterna. I enlighet med funktionell grammatik och Skrivhjulet (Berge, Evensen & Thygesen 2016; Solheim & Matre 2014) konstruerar eleverna en betydelse eller bild för läsaren genom språket, i detta fall genom nominalfraserna.

7.3 Analys av konnektiver

Mängden konnektiver är en grammatisk aspekt som påverkar en texts kvalitet (Ledin 1999; Myhill 2008; 2009), varför det är intressant att undersöka mängden konnektiver kvantitativt. Typgrupperna är indelade utifrån andel konnektiver av antal ord, till exempel består 3 % - 9 % av orden av konnektiver i texterna typgrupp 1.

Tabell 4. Förekomsten av konnektiver i elevtexterna.

	typgrupp K1	typgrupp K2	typgrupp K3
andel konnektiver	3% - 9%	10% - 16%	17% - 23%
medianvärde	8%	12%	18%
antal texter	23	40	17
nått kravnivån	57%	42,5%	53%
ej nått kravnivån	43%	57,5%	47%
antal ord	41 - 360	31 - 556	38 - 196
medianvärde	129	100,5	104
medelvärde	150	130	105

Fördelningen mellan texter som nått kravnivån och texter som ej nått kravnivån är relativt jämn inom grupperna utifrån mängden material (Christoffersen & Johannessen 2015). Det är fler texter som nått kravnivån i typgrupp 1 och 3, vilket indikerar att texternas placering i typgrupperna inte verkar samvariera med texternas bedömning. Ett steg mot ett mindre talspråkligt och ett mer utvecklat skrivande är en minskad förekomst av konnektiver (Myhill 2008; 2009; Ledin 1999; Yassin Falk 2017) varför det utifrån en kvantitativ analys skulle kunna tolkas som att eleverna som skrivit texterna i typgrupp 1 är de som kommit längst i sin användning av konnektiver. I den funktionella grammatiken anses satskomplex vara mer betydelsemässigt komplexa än enskilda satser (Holmberg & Karlsson 2013), varför det också skulle vara möjligt att argumentera att elever i typgrupp 3 använder grammatiken för att skapa betydelse i större utsträckning än elever i typgrupp 1 och 2. Det är dock inte endast mängden konnektiver som är avgörande oavsett ingång, utan även vilka konnektiver som används och hur de används. Det är därför nödvändigt med en fördjupad analys för att kunna uttala sig om hur eleverna skapar funktion genom konnektivbindning. Utifrån tabellen är det möjligt att urskilja att texterna i typgrupp 1 i regel är längre än i övriga två grupper, både sett till medelvärde och medianvärde. Förmågan att producera längre texter verkar således ha en starkare koppling till en lägre andel konnektiver än nationella provens omdöme gällande interpunktion och stavning. Textlängd verkar således ligga till grund för vissa tendenser även utifrån denna mikrostruktur.

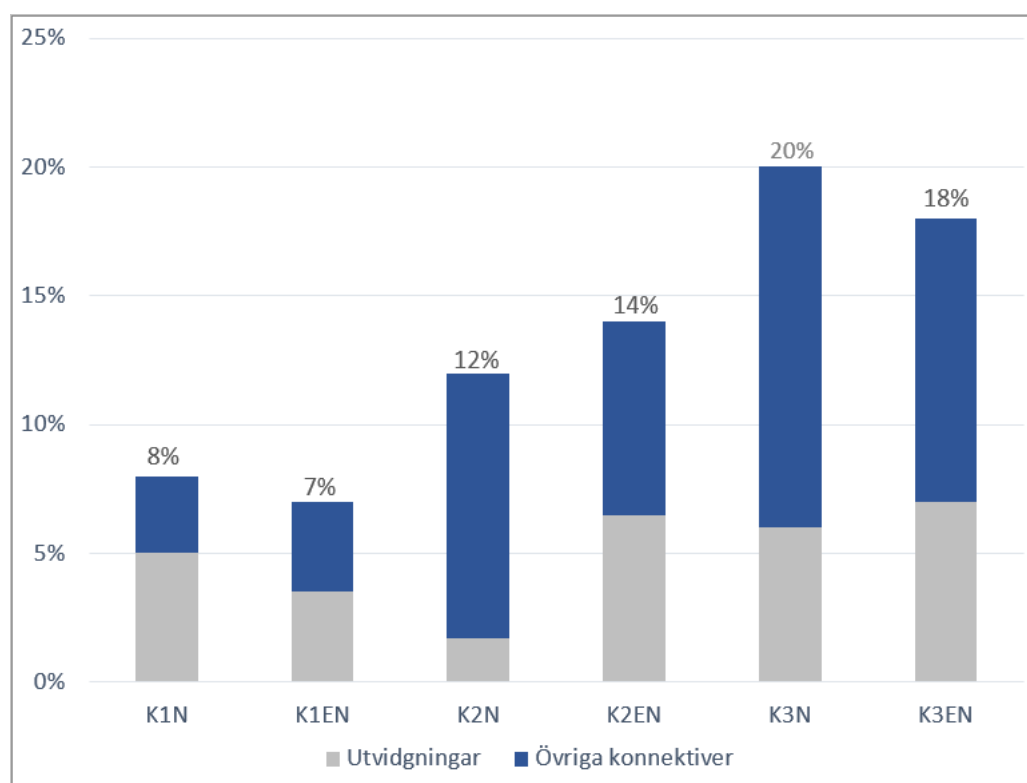
Tabell 5. Konnektiver: Fördelning i typgrupperna utifrån ämne och bedömning.

	typgrupp K1	typgrupp K2	typgrupp K3
antal texter	23	40	17
SV nått kravnivån	8 (34,8%)	9 (22,5%)	3 (17,65%)
SV ej nått kravnivån	2 (8,7%)	13 (32,5%)	5 (29,41%)
SVA nått kravnivån	5 (21,7%)	9 (22,5%)	6 (35,29%)
SVA ej nått kravnivån	8 (34,8%)	9 (22,5%)	3 (17,65%)

I en närmare analys av hur texterna är fördelade både utifrån ämne och bedömning, visar tabell 5 att texter som nått kravnivån i ämnet svenska och texter som ej nått kravnivån i ämnet svenska som andraspråk har exakt samma fördelning i alla tre typgrupper. Detta är inte möjligt att utgå ifrån i de fördjupade analyserna inom omfånget av denna studie. Det vore dock av intresse att undersöka om, och i sådana fall varför, det förhåller sig på detta vis mellan dessa två grupper i ett större material.

7.4 Fördjupad analys av konnektiver

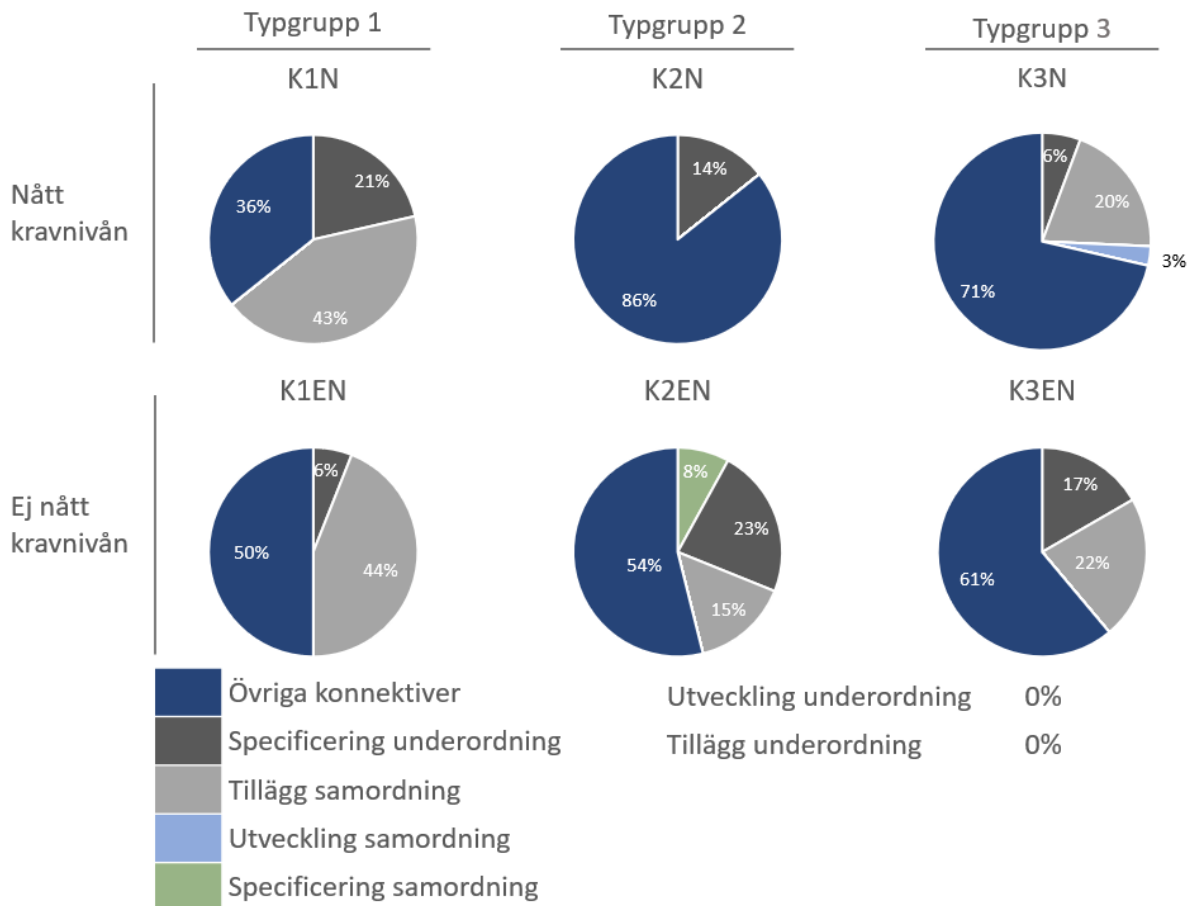
Två texter ur varje typgrupp har varit föremål för en fördjupad analys. Texterna är inte fullständigt representativa för sin typgrupp, men visar på typiska karaktärsdrag för de olika grupperna. Nedan följer en analys och diskussion av elevernas användanden av konnektiver och vilken funktion de olika konnektiven får för texten. I analysen har en syntaktisk meningsindelning gjorts när de grafiska meningarna inte stämt överens med de syntaktiska. Detta innebär att vi inte utgått från stor bokstav och punkt, utan sett till fullständiga satser. I figuren nedan presenteras andelen konnektiver av antal ord i sex texter. Varje text har analyserats utifrån den modell som redogjorts för i avsnitt 6.3. I figur 10 visas förhållandet mellan de konnektiver som har utvidgande effekt (tillägg, specificering, utveckling) och de konnektiver som förekommer men som inte samordnar eller underordnar satser till utvidgningar. Satskomplexen är direkta citat, det innebär att inga korrigeringar eller tillägg gjorts gällande stavning eller interpunktion.



Figur 10. Andel konnektiver av antal ord

Utifrån figur 10 är det möjligt att konstatera att eleverna har sammanfogat satser till satskomplex, vilka har en utvidgande funktion för innehållet. Med hänvisning till denna studies teoretiska utgångspunkt visar den fördjupade analysen att elever, både som nått och ej nått bedömningskravet gällande form, använder den ideationella metafunktionen för att hålla samman texten. Detta innebär att eleverna gör betydelsereationer logiska för läsaren, de använder sig av en typ av textbinding som framhålls som betydelsefull i skrivförmågan även i Skrivhjulet (Berge, Evensen &

Thygesen, 2016; Solheim& Matre 2014) samt av Wiksten Folkeryd (2014; 2016). Med detta konstaterat fokuseras hädanefter funktionen av de satskomplex som förekommer. I figur 11 presenteras vilka olika användanden av konnektiver samt andelen av adessa som förekom i de olika texterna:



Figur 11. Fördelningen av utvidgande respektive övriga konnektiver

I typgrupp 1, vilka har en låg andel konnektiver, innehåller båda texterna minst 50% konnektiver som sammanfogar satser till satskomplex. I typgrupp 2 och 3 är andelen *övriga konnektiver* högre än i typgrupp 1, även om text K2EN ligger nära text K1EN. Oavsett om texterna innehåller en hög eller låg procentuell andel konnektiver är det i regel konnektiver för att samordna satser i tillägg, eller konnektiver för att underordna specificeringar som använts. Utvecklingar är alltså ovanligare än specificeringar och tillägg, vilket överensstämmer med Wiksten Folkeryd (2014) resultat av utvidgningar i elevtexter. Holmberg och Karlsson (2013) menar att specificeringar av tid (när, innan, medan etc.) är typiska i just berättande och återberättande texter, både för att markera tidsföljd och för att skapa dramatik. Både Ledin (1999) och Yassin Falks (2017) studiers resultat visar att dessa konnektiver är vanliga i yngre elevers berättande texter, dock är de i funktionsgrammatiska termer inte alltid utvidgande enligt deras studier, utan har ofta en tendens att överanvändas för att markera tidssamband. Denna typ av användning kan ofta vara överflödigt, en sådan användning av konnektiver är inte nödvändig för läsarens förståelse och ger ingen ytterligare betydelse såsom utvidgningar

gör. Vår fördjupade analys visar resultat som överensstämmer med både Holmberg och Karlsson (2013), Ledin (1999) och Yassin Falk (2017). I texterna används både bindeord som används till satskomplex samt tidsmarkerande konnektiver vilka inte ger någon ytterligare funktion i texten. Exempel på detta ges i respektive typgrupp.

Typgrupp 1

I typgrupp 1 hade den text som nått kravnivån, K1N, en andel konnektiver på 8% och den text som ej nått kravnivån, K1EN, en andel konnektiver på 7%. I typgrupp 1 var medianvärdet 8%. Vana skribenter använder sig av färre konnektiver än ovana (Ledin 1999). Karaktäristiskt för typgrupp 1 är utifrån dessa texter att elevtexter med få konnektiver även innehåller en hög andel utvidgande konnektiver. De har en mindre andel konnektiver i kategorin *övriga konnektiver* än texterna i typgrupp 2 och 3, vilket innebär att funktionen av konnektiven i dessa två texter är att utvidga betydelsen i satser (Holmberg & Karlsson 2013). Den text som nått kravnivån i gruppen har en något högre andel utvidgningar än den som ej nått. Utifrån cirkeldiagrammen är det möjligt att urskilja att texterna främst innehåller satskomplex i form av tillägg. I dessa texter är vanliga tillägg två fria satser som samordnats genom konjunktionen *och*:

De åt mat | **och** det slutade åska. (K1N)

efter skolan så sprang jag de fortaste jag kunde | **och** (implicit subjekt: jag) hade den dåligaste dagen i hela mitt liv (K1EN)

I det första exemplet är det en tydlig samordning där två satser med explicita subjekt och predikat fogats samman utan att den ena satsen specificerar någon särskild omständighet för den andra satsen. I det andra exemplet ser vi ett satskomplex bestående av en sats och satsförkortning. Subjektet *jag* i den första satsen fungerar underförstått som subjekt i enheten som samordnas med den första satsen, varför detta klassas som en samordning även fast subjektet inte är utskrivet. Båda exemplen tillför ny information inom satskomplexet, vilket har en betydelsemässigt högre status i den funktionella grammatiken än om information skulle varit uppdelad i två meningar. Trots denna funktion i den funktionella grammatiken, bör denna typ av samordning inte överanvändas enligt forskning. Myhill (2008; 2009) framhåller att samordning är karaktäristiskt för talspråket. Ett steg mot ett mer utvecklat skriftspråk är att utveckla en skriftlig repertoar som skiljer sig från talet. Eftersom dessa två texter har en hög andel samordnade tillägg skulle man kunna tro att texterna är talspråkliga. Detta är emellertid inte fallet då texterna har en låg andel konnektiver överlag.

Båda texterna innehåller även underordnade specificeringar. Detta innebär alltså att en fri och en bunden sats har ordnats i ett satskomplex. Oavsett var i meningen subjunktionen kommer, är den sats som inleds av subjunktionen beroende av den andra satsen. I båda texterna går det att finna specificeringar av tid. Detta resultat stämmer med Holmberg och Karlssons (2013) slutsatser

gällande specificeringar i berättande texter, konnektiver som markerar tidssamband är vanliga i denna texttyp:

De hade bara några meter kvar | **innan** de var framme vid slutet av karusellen. (K1N)

när det var lunch dags | så sat jag på ett bord själv och stirade på min tallrik (K1EN)

Förutom att båda eleverna i denna typgrupp hanterar satskomplex som skapar betydelse i enlighet med vår studies teoretiska utgångspunkter i form av specificeringar, visar denna typ av satskomplex även på fler förmågor. Myhill (2008; 2009) lyfter att, till skillnad från samordnade satser, är underordnade satser karaktäristiskt för skriftspråket. I elevers tidiga skrivande tyder förekomsten av underordnade satser på ett mer utvecklat skrivande. Underordnade satser bidrar ofta till både varierad meningslängd och varierade sätt att inleda meningarna, vilka är kvalitativa textdrag (Myhill 2008; 2009).

Tidsmarkerande konnektiver som inte fyller någon utvidgande funktion finner vi i båda texterna. Konnektiver av denna typ är emellertid få, vilket kan tyda på att eleverna utvecklat effektivare sätt att föra händelseförloppet framåt än genom många *sen, nu, efter det* och *då*. I kategorin med övriga konnektiver hittas även *inbäddade satser* i båda texterna, det vill säga satser med subjekt och predikat men vars predikat inte tillför någon ny processbetydelse. Dessa betraktas inte som utvidgande även om de tillför ny information, i detta fall vad deltagaren heter:

Det var en gång en flicka | **som** hette Ida. (K1N)

Just denna konstruktion, där en inbäddad sats som inleds med *som* fungerar som en del av en deltagare, är vanlig i elevtexterna. Dessa kan utvidga innehållet på frasnivå, som redogjort för under nominalfraser (se avsnitt 7.2), men inte på satsnivå.

Typgrupp 2

I typgrupp 2 är medianvärdet gällande andelen konnektiver av antal ord 12 %. Den text som nått kravnivån, K2N hade en andel konnektiv på just 12 % och texten som ej nått kravnivån, K2EN, i gruppen hade en andel på 14 %. Den text som nått kravnivån i denna grupp är den text med lägst andel utvidgningar av de texterna i den fördjupade analysen, dessutom innehåller den inga samordnade tillägg vilket skiljer sig från övriga texter. Den andra texten i typgruppen, K2EN, det vill säga den text som inte nått formkraven i nationella proven skapar däremot betydelse genom samordnade tillägg, till exempel:

Men jag fick 2 fiskar | **oh** pappa fick inga fiskar. (K2EN)

Denna elev samordnar även satskomplex i specificeringar:

När vi skulle åka hem så var nheo där | **så** jag och nheo och Emil var med varandra. (K2EN)

Denna typ av satskomplex är ovanlig i de slumpmässigt utvalda texterna. Genom konnektivbindningen specificeras en omständighet, det vill säga varför *jag och nheo och Emil* lekte med varandra. Meningen är emellertid lång och inte helt koherent, vilket Myhill (2008; 2009) menar är ett vanligt drag hos ovana skribenter när de försöker förmedla tankar och idéer i längre meningar. Dock är hennes studie gjord på äldre elever, varför denna elev skulle kunna vara en risktagare. Eleven försöker ordna flera satser till ett satskomplex istället för att dela upp informationen i enskilda satser, vilket är vad den andra eleven i denna grupp gjort, eleven som skrivit den text som nått kravnivån. Text K2N innehåller enkla satser vilka markerats med stor bokstav och punkt, varför eleven klarar interpunktionskravet. Detta leder dock till att texten i vissa delar upplevs uppradande, många satser som inleds med *sen* följer på varandra. Till exempel:

Sen fik vi gå av. Sen fik vi kola på delfiner. (K2N)

I en jämförelse av texterna i denna typgrupp blir det tydligt att enkla satskonstruktioner premieras före försök till konnektivbindning och satskomplex i bedömningen av provtexterna. Enligt den funktionella grammatikens språksyn skapar författaren till den text som ej nått formkraven mer betydelse genom grammatik än eleven som nått formkraven, vilket visar att eleven (K2EN) behärskar grammatiska konstruktioner och funktioner vilka inte bedömts. Elevtext (K2N) innehåller emellertid två underordnade specificeringar vilka kan betraktas som goda försök till satskomplex, även denna elev vågade pröva lite komplexare meningar:

När vi åkte | då va min kusin red. (K2N)

Även i elevtext K2EN finns underordnade specificeringar. Denna elev varierar sitt skrivande genom att ibland börja och ibland avsluta satskomplexet med den underordnade satsen:

när båten var i vattnet | så börja vi fiska (K2EN)

Emil fick upp en fisk typ 5 min **innan** vi hoppa på båten. (K2EN)

Typgrupp 3

I typgrupp 3 består båda texterna av en stor andel *övriga konnektiver*, 71 % (K3N) och 61 % (K3EN). Texterna hade därmed både en stor andel konnektiver och en stor andel *övriga konnektiver*. Båda texterna innehåller många dubbla konnektiver som till exempel *sen när, sen så, men när* och *och då så*

vilket troligen förklarar dess placering i typgrupp 3. Stor andel övriga konnektiver samt dessa dubbla markeringar tyder på ett mer talspråkligt skrivande, den ena eleven inleder många nya meningar med *och då* och den andra med *sen så*, vilket är typiskt för muntligt berättande. Elevernas skriftliga repertoar befinner sig därmed nära deras muntliga repertoar, vilket inte är kvalitativt i skriftspråket (Myhill, 2008). Enligt Ledin (1999) och Yassin Falk (2017) är konnektiver som anger tid på något sätt vanliga i berättande texter skrivna av elever i de lägre årskurserna, vilket syns tydligt i texterna i denna typgrupp. Trots att texterna uppvisat några mindre kvalitativa drag, är det möjligt att konstatera att författarna till dessa texter ändå skapar betydelse genom grammatik. Båda texterna innehåller tillägg genom samordning och specificering genom underordning. Den text som nått kravnivån innehåller fler tillägg genom samordning, till exempel:

Jag sprang och ropade | **men** jag hittade inte. (K3N)

Även den text som inte nått kravnivån visar på samordning genom tillägg. Denna text har långa grafiska meningar då eleven inte lyckats skriva tre meningar med stor bokstav och punkt. Exemplet nedan visar på hur eleven försökt binda ihop händelserna för läsaren i ett större satskomplex, där det även förekommer en specificering genom underordning:

sen så skule vi gå in | **men** vi fik venta | **för att** det var en gette lång kö (K3EN)

Denna elev varierar placeringen av den underordnade satsen. Ett annat exempel med specificeringen är när den kommer först i satskomplexet:

Sen **när** vi hade stannat Bilen | klev ala utt (K3EN)

Dubbla tidskonnektiver som *sen när* är enligt Yassin Falk (2017) vanligt när elever börjar utveckla sitt skrivande. De kan nämligen ha upptäckt ett nytt sätt att markera tid på, i detta fall genom en när-bisats, och lägger då till denna till en tidsmarkör de redan behärskar istället för att byta ut dessa mot varandra. Utöver att markera tid kan även tidsmarkörer som bekant skapa en dramatisk effekt (Holmberg & Karlsson 2013). I elevtext K3N markeras en vändpunkt som skapar dramatik genom den bundna satsens placering i komplexet. Samma effekt skulle inte uppnås om eleven ordnat satserna tvärtom vilket blir tydligt om vi byter plats på satserna, det översta exemplet är originalet:

Men **när** jag kollade | så var de borta. (K3N)

De var borta **när** jag kollade.

Eleven har valt att binda samman satserna på ett sätt som skapar funktion för syftet, det vill säga att berätta. Detta är ett tydligt exempel på hur grammatiken fungerar som ett verktyg i skrivandet

(Berge, Evensen & Thygesen 2016). I en beskrivande eller instruerande text är inte denna typ av funktion eftersträvansvärd då en faktatext eller ett recept sällan ska vara spännande eller dramatiska. Ett antagande skulle kunna vara att eleven har en tanke om att skapa stämning, en betydelse eleven vill förmedla och använder lexikogrammatiken därefter (Holmberg & Karlsson 2013). Samma elevtext innehåller även en *utveckling*, vilket är en typ av utvidgning som är ovanlig i elevtexter:

jag sprang emot de | **precis som** jag spran emot min pappa. (K3N)

Eleven har innan beskrivit hur huvudpersonen i berättelsen glatt sprungit mot sin pappa i ett kärt återseende. Den andra satsen i satskomplexet exemplifierar således det som händer i den föregående satsen.

Sammanfattning av konnektivanalysens typgrupper

Utifrån den fördjupade analysen är det möjligt att konstatera att alla sex texter innehåller konnektiver som skapar satskomplex. Mängden utvidgningar varierar mellan texterna, det är dock möjligt att urskilja att eleverna använder vissa typer av utvidgningar i större utsträckning för att skapa funktion än andra typer av utvidgningar. Samordnade tillägg och underordnande specificeringar är vanliga i de texter som analyserats. I typgrupp 1 innehåller båda texterna en låg andel konnektiver. En hög andel av de konnektiver som finns i texterna utvidgar däremot innehållet. Analysen av typgrupp 2 visar att eleven som är risktagande och inte når kravnivån för interpunktion och stavning, använder sig av den ideationella metafunktionen genom att binda ihop logiska relationer mellan satser i högre och mer varierad grad än eleven som inte nått kravnivån i samma typgrupp. I typgrupp 3 visar texterna att elever som använder många tidsmarkerande konnektiver vilka inte fyller någon utvidgande funktion för texten, kan använda utvidgande satskomplex av flera olika typer.

8. Slutsats

Utifrån studiens resultat kan det konstateras att användandet av konnektiver och nominalfraser av elever i årskurs 3 varierar mycket i elevtexterna som analyserats men att det ändå förekommer både komplexa nominalfraser och utvidgande satskomplex som skapar betydelse för läsaren.

Att skrivförmåga är en komplex förmåga som består av olika kunskaper och färdigheter blir också tydligt i denna studies resultat. Olika språk- och skrivmodeller framhåller formaspekter som utvecklar innehållet för läsaren och binder ihop texter på mikrostrukturell nivå. Detta visas i denna studies resultat genom att även små formaspekter som konnektiver och bestämningar i nominalfraser får betydelse för textens helhet och kvalitet. Konnektiver används för att skapa utvidgande satskomplex som i sin tur binder ihop, strukturerar och varierar innehållet samt skapar spänning i berättelserna. Utbyggda nominalfraser används både mer sparsamt och gynnsamt i olika texter, där de skapar betydelse genom att beskriva karaktärer, händelser och objekt i berättelserna. En del elever som inte uppnår formkraven för nationella proven, visar alltså andra grammatiska kunskaper som enligt språk- och undervisningsmodeller samt forskning är viktiga för ett mer komplext skriftspråk och en utvecklad skrivförmåga. En bristfällig syntaktisk mening kan visa på försök av eleven att binda ihop satskomplex som får en utvidgande betydelse för texten. Vi har genom studien kunnat visa att elever använder grammatiken som ett verktyg för att skapa betydelse, vilket innebär att elever kan besitta andra kunskaper som visar på kvalitet i texten än de färdigheter som bedöms i nationella proven.

8.1 Studiens bidrag och begränsningar

Studien visar i vilken mån utbyggda nominalfraser och konnektiver förekommer och hur dessa används för att skapa betydelse i ett urval av berättande texter som är skrivna under nationella provet VT15. Detta resultat kan bidra med information om vad för andra grammatiska aspekter elever kan använda som verktyg, eller redan använder som verktyg, för att skriva utvecklade och kvalitativa texter. Vi kan däremot inte dra några slutsatser om i vilken mån detta förekommer generellt, då vi endast har ett urval av texter som dessutom är skrivna under en provsituation och med ett tema att förhålla sig till. Det är däremot didaktiskt relevant för lärare att se vilka andra formaspekter elever faktiskt använder som verktyg för att skapa mening, eftersom de kan upptäcka andra kvaliteter att uppmärksamma i elevernas texter och dra nytta av i skrivundervisningen. Av den anledningen vore det intressant att göra en större kvalitativ studie av elevtextanalyser för att närmare kunna undersöka om olika formaspekter samvarierar med varandra och hur olika grammatiska aspekter påverkar innehållet. I ett större perspektiv kan detta handla om vad som är centralt samt vad som skulle kunna vara centralt i elevers tidiga skrivutveckling. Denna studie kan därför ses som ett bidrag till diskussionen om vad som bör fokuseras i skrivundervisning och textskapande.

Referenslista

- Berge, Kjell Lars; Evensen, Lars Sigfred & Thygesen, Ragnar (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, volym 27, nummer 2, ss. 172-189. DOI: 10.1080/09585176.2015.1129980
- Broady, Donald (1981). *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*. (1. uppl.) Stockholm: Symposion.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Hagberg-Persson, Barbro (2015). *Nationellt prov i årskurs 3 – en redovisning av ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk*. Svenska i utveckling (rapportserie).
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian M.I.M. (2004). *An introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk : om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2011.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2007) *Grammatik med betydelse – att introducera systemisk-funktionell grammatik (SFG)*. Presentation vid konferensen Grammatik på högskolan: vad, varför hur? Uppsala, 23 mars 2007.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2013). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Ledin, Per (1999). Att sätta punkt: hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. *Språk och stil*, volym 8, ss. 5-47.
- Liberg, Caroline (2001). Svenska läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I Kerstin Nauclér (red.), *Symposium 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: Sigma, ss. 108-128.
- Lundin, Katarina (2017). *Tala om språk. Grammatik för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Myhill, D. (2008). Towards a Linguistic model of Sentence Development in Writing. *Language and Education*, volym 22, nummer 5 ss. 271-288.
- Myhill, Debra (2009). From Talking to Writing: Linguistic Development in Writing. *British Journal of Educational Psychology*, ss. 27-44.
- Myhill, Debra; Lines, Helen & Watson, Annabel (2012). Making Meaning with Grammar: A Repertoire of Possibilities. *English in Australia*, volym 47, nummer 3, ss. 29-38.

- Nyström Höög, Catharina (2010). *Mot ökad diskursivitet?: skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9*. Uppsala: Intuitionen för nordiska språk.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2015). *Bedömning av elevtext – enligt Lgr11 och Lgy11*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket (2015). *Ämnesprov läsåret 2014/2015. Svenska och svenska som andraspråk årskurs 3. Bedömningsanvisningar*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Skolverket (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018b). *Resultat på nationella prov i årskurs 3, 6 och 9, läsåret 2017/18*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d616/1553968140790/pdf4007.pdf> [2019-04-10]
- Solheim, Randi & Matre, Synnøve (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning*, nummer 15, ss. 76-89.
- SOU 2016:25. *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning. Del 1*. Stockholm: Regeringen.
- Teleman, Ulf (1991). *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Wiksten Folkeryd, Jenny (2018). *Innehåll i elevtext*. Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/036_tidig-skrivundervisning/del_06/Material/Flik/Del_06_MomentA/Artiklar/M36_F-3_06A_01_innehall_i_elevtext_klar.docx [2019-04-05].
- Wiksten Folkeryd, Jenny (2014). Hjärtan, hjul och himlakroppar. Innehåll i elevers sakprosatexter på lågstadiet. I Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lygenfeldt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiradaktik i Norden*. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI), Nordiska nätverket för modersmålsdidaktik (NNMF), ss. 115-130.
- Wiksten Folkeryd, Jenny (2016). Bedömning av läsförståelse. I Tarja Alatalo (red.), *Läsundervisningens grunder*. Gleerups.
- Yassin Falk, Daroon (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2017.

9. Bilagor

Bilaga 1. Hur elevtexterna får användas

UPPSALA UNIVERSITET
Institutionen för nordiska språk
Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

Kopiering av material från provgruppens arkiv

Material som kopieras: ÅK 3 vt 2015 delprov P1A
CA POTERTOR

Materialet ska användas till: Examensarbete på
avancerad nivå inom grundskollärautbildningen.

Vid användning av materialet förbindér jag mig att:

- aidentifiera elevtexterna vid användning
- ej visa hela elevtexter i tryck eller på nätet; detta gäller även i din uppsats el. artikel
- lämna ett exemplar till provgruppen av den uppsats eller artikel till vilken provmaterialet utgjort underlag
- inte använda materialet till något annat än det jag angivit ovan

Underskrift: Mikael Bygren Jana Östlund

Datum: 2/4-2019

För provgruppens arkiv: Kristina Sjöblom