



# Funktionell grammatik för textarbete i skolan

Per Holmberg  
Göteborgs universitet

För inte så länge sedan frågade en grupp tjejer mig om jag kunde vara deras fotbollstränare. De visste vad det hela gick ut på – att göra fler mål än motståndaren – och de var ganska bra på att sparka och springa. Nu ville de spela fotboll på riktigt. Och visst, jag ställde upp, delade upp dem i två lag och gav dem en boll. Men det som sedan utspelade sig på planen såg inte alls ut som fotboll. För om man hela tiden sparkar bollen så hårt som möjligt i riktning mot motståndarens mål blir det inte fotboll.

Problemet kan formuleras så här: Det som saknades var en förståelse av spelet som *aktiviteter*. En sådan förståelse visar sig i att laget stegvis engagerar sig i olika saker: Ett anfall, för att ta ett exempel, börjar med att man får kontroll över bollen, fortsätter med att spelare med bollen rör sig närmare målet, och avslutas med skott mot mål (men först när det finns chans att lyckas!). Ett komplext spel som fotboll kräver dessutom att laget kan växla mellan olika aktiviteter, t.ex. mellan anfall och försvar.

Situationen där på planen påminner om situationen för många elever som möter mer krävande skrivuppgifter. Jag ska ge ett exempel på en uppgift som gymnasieelever i Svenska B och Svenska som andraspråk B förväntas klara, nämligen en uppgift från det nationella provet (närmare bestämt en av de åtta uppgifterna i B-delen höstterminen 2002). Vad man behöver veta är att klassen haft tillfälle att förbereda skrivuppgiften genom textläsning, samtal, stoffsamling, muntliga redovisningar och en mindre skrivuppgift på samma tema samt att själva skrivtiden är fem timmar. Uppgiften är ganska typisk för dessa nationella prov och ger en ögonblicksbild av hur högt slutmålet är satt vad gäller elevers skrivkompetens i svensk skola.

Människovärde – vad är det?

FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna slår fast att alla människor har samma värde. ”Människan är inget ogräs som kan kastas på högen” skriver Jonas Gardell i en dikt. Texthäftet innehåller artiklar om människor som inte har något hem och om barn som tvingas sälja sexuella tjänster. Är sådana förhållanden människovärdiga?

En dagstidning har en artikelserie under rubriken Människovärde. Tidningen vänder sig till läsekretsen för att få synpunkter på vad människovärde är. Du bestämmer dig för att skriva en artikel och framföra din uppfattning.

*Skriv artikeln. Presentera olika sätt att se på människovärdet med hjälp av texthäftet och kanske egna erfarenheter. Jämför olika synpunkter och redogör för din egen hållning i frågan.*

*Rubrik: Människovärde – vad är det?*

*Bedömningskala: IG–MVG*

Var ligger då svårigheten med den här typen av skrivuppgift? Om jag får tala utifrån min egen erfarenhet som lärare skulle jag vilja svara så här: Den ligger inte på den allra mest övergripande textnivån. Eleverna förstår mycket väl vad det hela går ut på – i uppgiften ovan att utreda frågan om människovärde. Den ligger inte heller främst på en detaljnivå. Eleverna är ganska bra på grammatiken; textskapandets enskilda sparkar och löpningar. Ändå är det inte alls säkert att de lyckas åstadkomma något som ser ut som den förväntade artikeln. Svårigheterna för de flesta elever verkar ligga på en nivå mellan ”det hela” och grammatikens enskildheter.

Problemet kan formuleras så här: Det som saknas är ofta en förståelse av texten som *textaktiviteter*. En sådan förståelse visar sig i att skribenten stegvis engagerar sig i olika saker. Annars blir det lätt som med mina fotbollsspelare vid första matchen: varje spark riktas mot mål. Och i värsta fall ger man upp efter ett par misslyckade försök. En komplex genre som den artikel som här skall skrivas (och alla andra genrer i provets B-del) kräver dessutom att skribenten kan växla mellan olika textaktiviteter. Detta senare krav framhävs i uppgiftsinstruktionen av fetstil på tre olika verb: *presentera*, *jämför* och *redogör*.

Ingen elev klarar denna utmaning om hon eller han inte redan tidigare blivit förtrogen med olika aktiviteter i olika slags texter, som skribent, läsare, talare och lyssnare. Det är bara den elev som fått en sådan bred texterfarenhet och textmedvetenhet som är rustad att förstå och följa den instruktion som citerats ovan. I den här artikeln skall jag kort introducera ett metaspråk för textsamtal. Parallellen till fotboll säger att sådana samtal inte i sig kan leda till målet; skrivande lärs förstås genom skrivande. Men jämförelsen säger också något om det orimliga att tro att lärandet skulle ske samtal förutan. Utan ett språk för vad vi gör i våra texter blir det omöjligt att planera, genomföra och utvärdera skrivprojekt. Som lärare behöver vi kunna prata om texter med oss själva, med varandra och med våra elever.

Jag kommer att utgå från begreppet *textaktiviteter* (jämför Bachtin 1997 om *primära genrer*). Först ger jag några förslag till hur man kan tala om textaktiviteternas *olika steg*, sedan skisserar jag några infallsvinklar mot textaktiviteternas *olika grammatik*.

## Textaktiviteter med olika steg

När en fotbollstränare talar om spelet med sina spelare har de ett gemensamt språk, till exempel för att tala om olika slags spelaktiviteter och deras olika steg. Där handlar det kanske om hur *omställning*, *uppspel* och *avslut* formar ett effektivt anfall. I textsamtal kan vi på liknande sätt fästa uppmärksamheten på de olika steg som tillsammans

formar en viss textaktivitet. Man skulle kunna tala om fem grundläggande textaktiviteter: *instruktion*, *ställningstagande*, *berättelse*, *beskrivning* och *förklaring*. Var och en av dem har sin typiska struktur vad gäller hur de inleds, fortsätter och avslutas. (Analysen av dessa steg är inspirerad av Sydneyskolans genreanalys, se till exempel Kuyumcu 2004, Schleppegrell 2004, Martin 2002, Christie 1998).

Att textaktiviteter har olika struktur beror på att de hänger ihop med olika kommunikativa syften eller uttrycksbehov. Textaktiviteten *instruktion* använder jag för att få läsaren eller lyssnaren att göra något komplicerat, exempelvis laga min favoritförrätt eller cykla till min kolonistuga. Detta syfte ställer naturligt vissa krav på hur jag skall inleda, fortsätta och avsluta för att öka chanserna att maten blir lagad eller att gästerna kommer fram. Om jag istället vill övertyga om något kontroversiellt använder jag enklast textaktiviteten *ställningstagande*. Detta syfte gör det naturligt att göra delvis andra saker än i *instruktionen*, för komma fram till den punkt då så att säga bollen kan sparkas mot mål. Och *berättelse*, *beskrivning* och *förklaring* har på liknande sätt typiska strukturer som svarar mot deras olika syften eller uttrycksbehov.

För att illustrera vilka steg som typiskt formar respektive textaktivitet ges i tabell 1 några exempel från *Kamratposten* (2005, nummer 1 och 16). Texterna är publicerade på sidan "Prat" dit läsarna, som oftast är mellan 8 och 13 år, skickar korta texter om ämnen de själva vill ta upp. Det är enkelt att i en sådan här spalt hitta texter som följer en typisk och effektiv struktur för olika textaktiviteter, trots skribenternas relativt begränsade skrivvana. Säkert beror det på att texterna är skrivna i en autentisk skrivsituation – för verkliga läsare i angelägna ämnen (se Karlsson 1997).

TABELL 1: *Exempel på hur textaktiviteter utförs stegvis: Insändare ur Kamratposten.*

### Instruktion

Mål	<i>Så övar du 'gångar'</i>
Handlingar	<i>Ta fram en kortlek och lägg ut en åtta på bordet [...]</i>
Resultat	<i>Det funkar jättebra!</i>

### Ställningstagande

Åsikt	<i>Jag är en tjej som tycker att man inte kan ha två bästisar.</i>
Skäl	<i>Om man har det så är de ju inte bästisar.</i>
Slutkläm	<i>Man kan bara ha en som är ens allra bästa kompis.</i>

### Berättelse

Situation	<i>Jag var ute med min kille och några kompisar</i>
Händelseförlopp	<i>och då pussar jag min kille (långtradare) och min kompis ställde en fråga [...]</i>
Poäng	<i>Och hans kompisar retar mig. Hur ska jag få dem att sluta?</i>

### Beskrivning

Heltema	<i>Min kompis Erik gick i min förra klass och var verkligen sig själv i alla lägen.</i>
Deltema	<i>Han hade egna hobbyer, egen stil och var verkligen en "egenstilare". Samtidigt var han superrolig.</i>

### Förklaring

Problem	<i>Om du/ni hör ordet "skinhead" så tänker ni automatiskt på nazister [...]</i>
Utredning	<i>Skinhead-kulturen föddes i England i slutet av 1960-talet bland arbetarklassungdomar [...]</i>
Slutsats	<i>och det har lett till att folk börjat förknippa skinheadkulturen med nazism, utan att ha läst på ett dugg.</i>

I det första exemplet vill en skribent instruera sina läsare i en teknik för multiplikationsträning. Texten inleds därför med att just detta ställs upp instruktionens *mål*, fortsätter med en uppräkningslista av vilka *handlingar* som skall utföras (varav endast de två första citerats här), och anger slutligen vilket utmärkt *resultat* man på så vis uppnår. En annan skribent tar ställning i den kontroversiella frågan huruvida man verkligen kan ha flera bästisar. Hon inleder med sin *åsikt*, fortsätter med ett *skäl*, och avrundar med en *slutkläm*. En tjej berättar om en pinsam

händelse genom att först ge berättelsens *situation*, därefter själva *händelseförloppet* (som fortsätter med att skribenten pratar in i munnen på den hon kysser) och avslutningsvis berättelsens *poäng*. En kille skriver för att beskriva en vän för läsarna. Han startar med att ange beskrivningens *heltema* som är vännens karaktär ("var verkligen sig själv i alla lägen"), innan han går in på olika *delteman* såsom hobbyer och stil. I det sista exemplet skriver någon för att förklara varför skinheads felaktigt tas för att vara nazister. Förklaringen inleds med en formulering av *problemet*, vilket sedan får en *utredning* (som är väsentligt längre än detta citat) som leder fram till förklaringens *slutsats*.

Som vi sett i dessa exempel kan en hel text alltså bestå av en enda textaktivitet. De genrer som inte kräver mer än en enda textaktivitet kan vi kalla *enkla* genrer. Enkla genrer är exempelvis recept, insändare, kortberättelser, rapporter om självupplevda händelser och korta faktatexter. I elevers första skrivande blir det av denna anledning i praktiken inte så stor skillnad mellan textaktiviteter och genrer. Det finns ändå anledning att redan här tala om hur textaktiviteten, eller genren, har flera olika steg. Jag har nedan hämtat ett exempel på en enkel genre ur en elevs berättelsehäfte (där samma figurer återkommer i en rad berättelser). Av utrymmesskäl ges min analys av textaktivitetens steg direkt i tabell 2, men fundera gärna på hur du skulle ha benämnt de olika stegen.

TABELL 2: *Exempel på enkel genre: "Björne och Stampe lagar pannkakor"*  
(elev i år 4)

#### Berättelse

Situation	<i>En dag när Björne var hemma och gjorde liksom ingenting</i>
Händelseförlopp	<i>då ringde han bästisen Kaninen Stampe. När Stampe hade kommit hem till Björne bestämde de sig för att göra pannkakor. Då knäckte de ägg, fast Stampe missade bunken och istället träffade han Björne, Stampe började skratta men Björne blev sur.</i>
Poäng	<i>Men efter en stund började Björne också skratta och de skrattade och skrattade.</i>

Det är en klar kvalité i den här korta berättelsen att den orienterar läsaren om situationen innan händelseförloppet tar fart (hemma hos en sysslolös Björne) och att händelseförloppet förs fram till en punkt där läsaren kan lämna personerna med en känsla av att berättelsen nått sin

poäng (vännerna skrattar tillsammans). Samtidigt visar redan detta korta exempel att de steg vi antagit som mest typiska för textaktiviteten berättelse inte riktigt räcker till för att beskriva vad eleven gör i sin text. Vad som formar texten till en lyckad narrativ berättelse och inte bara till en refererande berättelse är att händelseförloppet faktiskt stegras till en slags *höjdpunkt*, efter vilken avslutningen kommer som en *upplösning*. Jag tänker återkomma till hur eleven åstadkommer detta.

Långt ifrån alla genrer är enkla. Ofta ställs vi inför komplexa genrer som alltså kräver att vi som skribenter växlar mellan olika textaktiviteter. Komplexa genrer är exempelvis debattartikel, krönika, reportage, essä och recension. Jag skall här ge ett exempel på hur en gymnasieelev klarar av att växla mellan textaktiviteterna också i en förhållandevis kort recension. Till skillnad från föregående exempel har inte denna text skrivits som ”fri skrivning” utan som redovisning av en läst roman: *Trägudars land*. Även om texten kanske inte riktigt motsvarade lärarens förväntningar, ser jag den som ett lyckat exempel på växlingen mellan olika textaktiviteter. Min analys ges tillsammans med texten i tabell 3.

TABELL 3: *Exempel på komplex genre: ”Bokrecension” (elev i Svenska A)*

#### Beskrivning

Heltema *Oj, en sån ootroligt bra bok jag läst nyligen. Den heter Trägudars land*

Delteman *och är skriven av ingen mindre än Jan Fridegård. Grattis Jan. Detta var verkligen en fullträff.*

#### Berättelse

Situation *Boken utspelar sig under medeltiden och huvudpersonerna i boken är två trälarna vid namn Holme och Ausi.*

Händelseförlopp *Det hela börjar med att deras nyfödda barn ställs ut i skogen av hövdingen i byn. Detta gillar naturligtvis inte Holme och Ausi, så de bestämmer sig för att fly från boplatsen och leta reda på sitt spädbarn innan det är försent.*

Poäng *Klarar dom detta? Och i så fall hur kommer fortsättningen att se ut. Ja, det får du själv läsa vidare om i Trägudars land.*

#### Ställningstagande

Åsikt *Jag tycker att boken var väldigt lättläst och ibland ganska spännande.*

Skäl *Ett stort plus är Fridgårds sätt att beskriva olika miljöer.*

Slutkläm *Det gjorde han på ett så suveränt sätt att det ibland kändes som om man själv var en av personerna i boken.*

En kvalité man här får upp ögonen för är att eleven på ett ganska naturligt sätt lyckas växla mellan de tre olika textaktiviteter som vi förväntar oss av genren recension: Vi får en (kort) beskrivning av boken, en berättelse som återger (inledningen) av bokens handling, och ett ställningstagande. Man kunde hävda att ställningstagandet inleds redan i det jag kallat beskrivning, men det utvecklas inte till en egen textaktivitet förrän i textens avslutande del.

Observera att jag med de här korta exemplen velat visa hur man kan tala om texters textaktiviteter och deras olika steg. Det har alltså inte handlat om att ställa upp regler för hur man måste göra i vissa texter, utan om att föreslå ett språk som vi kan använda för att diskutera olika alternativ. En berättelse om Björnes och Stampes pannkaksbak skulle kunna börja *in medias res*, dvs. direkt med händelseförloppet, och först därefter göra situationen klar. Den skulle kunna kasta om kronologin och börja med poängen och de skrattande vännerna. Ingenting hindrar vidare att också en enkel genre som denna utvidgas med andra textaktiviteter: en instruktion för pannkakssmet, en förklaring till Björnes dåliga humör osv. Varje sådant alternativ har sina möjligheter och sina risker. Och något liknande gäller förstås för de obegränsade möjligheterna att skriva recensioner av *Trägudars land*.

## Textaktiviteters olika grammatik

En vanlig uppfattning bland språkvetare är att undervisning om grammatik inte hör hemma i arbetet att utveckla språkliga färdigheter (se diskussion i Nilsson 2000). Vad man då har haft i åtanke är en traditionell grammatikbeskrivning som framförallt kan utnyttjas för att tala om hur man i ett visst språk kan sätta ihop språkliga enheter till korrekta satser (just det som jag tidigare påstod att mina elever redan var ganska bra på). Men en grammatik kan användas till annat, exempelvis till att tala om hur vi gör olika saker med språket i olika textaktiviteter. Men för detta behöver vi en grammatik som sätter fokus på betydelse.



Här skall jag helt kort skissera grunddragen i en språk teori som utnyttjats av skrivdidaktiskt inriktade språkforskare som Schleppegrell och Gibbons (se artiklar i denna volym): systemisk funktionell lingvistik (se Halliday & Mathiessen 2004 och Holmberg & Karlsson u.a.). För enkelhetens skull kallar jag fortsättningsvis teorins grammatikmodell kort och gott funktionell grammatik.

Funktionell grammatik tar sin utgångspunkt i hur vi som talare och skribenter utnyttjar språket för att skapa betydelse i text. Vad denna grammatik ger oss är ett metaspråk som gör att vi kan se och samtala om texters betydelse ur tre olika perspektiv. Enklast är det kanske att förstå dessa perspektiv som tre olika bilder för vad en text är:

För det första kan vi se en text som ett *bildmontage*. Så betraktad kan vi fundera över hur texten konstruerar bilder av världen. Satserna kunde ur detta perspektiv liknas vid rutorna i en serietidning som fogar motiv till motiv. Detta perspektiv kallas det *ideationella* (jämför engelskans *idea*, 'föreställning'). För det andra kan vi se en text som ett *spel*. Frågan blir här hur texten, liksom genom olika drag, öppnar alternativ för läsaren eller lyssnaren att göra sina egna drag. Detta perspektiv kallas det *interpersonella* (jämför latinets *inter*, 'mellan'). För det tredje kan vi se texten som en *väv*. Om vi föreställer oss texten på så vis blir den naturliga frågan hur textens betydelse löper som trådar i vävens varp. Detta perspektiv kallas det *textuella* (jämför latinets *textus*, 'väv'). Jag skall ge några exempel på vad vi ur dessa perspektiv kan få syn på och samtala kring.

## Text som bildmontage (ideationell betydelse)

Om vi betraktar våra två exempeltexter som olika bildmontage, vilka är då de grundmotiv som skribenterna använder? Funktionell grammatik räknar med att språket ger oss fyra grundmotiv som typiskt uttrycks av olika slags verb och deras grammatik:

- 1) HANDLINGAR OCH HÄNDELSER (materiella processer): t.ex. ”Jag **målar om** sommarstugan.”
- 2) TILLSTÅND (relationella processer): t.ex. ”Jag **är** trött.”
- 3) KOMMUNIKATION (verbala processer): t.ex. ”Jag **säger** att jag snart är klar.”
- 4) FÖRNIMMELSER (mentala processer): t.ex. ”Jag **känner** att jag målar resten nästa år.”

Varje grundmotiv, eller processtyp, ger oss en speciell bild av världen. Den funktionella grammatiken beskriver därför hur *jag* i exempelmeningarna ovan deltar på olika sätt i processerna:

- 1) I handlingen är *jag* aktör (med målet *sommarstugan*)
- 2) I tillståndet är *jag* bärare (av egenskapen *trött*).
- 3) I kommunikation är *jag* talare (med utsagan *att jag snart är klar*)
- 4) I förnimmelse är *jag* upplevare (av fenomenet *att jag målar resten nästa år*)

I de allra flesta texter utnyttjas en blandning av olika processtyper, men blandningen skiljer sig typiskt åt mellan olika textaktiviteter. Vi kan börja med att undersöka hur det förhåller sig med berättelsen om Björne och Stampe.

TABELL 4: *Processtyper i Björne och Stampe lagar pannkakor*

Berättelse		Processtyper
Situation	<i>En dag när Björne var hemma och gjorde liksom ingenting</i>	relationell materiell
Händelseförlopp	<i>då ringde han bästisen Kaninen Stampe. När Stampe hade kommit hem till Björne bestämde de sig för att göra pannkakor. Då knäckte de ägg, fast Stampe missade bunken och istället träffade han Björne, Stampe började skratta men Björne blev sur.</i>	materiell materiell mental materiell materiell materiell materiell relationell
Poäng	<i>Men efter en stund började Björne också skratta och de skrattade och skrattade.</i>	materiell materiell

I berättelser är det oftast handlingarna och händelserna (materiella processer) som dominerar, och i yngre elevers berättande gäller detta i ännu högre grad. Man kan därför i den här berättelsen lägga märke till hur väl det fungerar att åtminstone vid ett par tillfällen låta personerna spela andra roller än att vara ”aktörer” för handlingar (se tabell 4). Läsarens möjligheter att leva sig in i huvudpersonerna ökar när de i början också intar rollen att vara ”upplevare” (som bestämmer sig), och när Björne vid berättelsens dramatiska höjdpunkt blir ”bärare” av egenskapen sur. Att fråga en ung skribent om vad personer i hennes eller hans berättelse tänker, känner och säger, om detta inte redan framgår, är därför ofta ett bra sätt att öppna för andra grundmotiv än handlingar.

Också recensionen av *Trägudars land* innehåller ju en berättelse, nämligen ett återberättande av bokens handling, och här utnyttjar recensenten (precis som sagoberättaren) möjligheten att visa också händelseförloppets inre sida. Visst dominerar handlingarna – där romanens huvudpersoner (eller deras barn) först är mål för hövdingens handling, och sedan blir ”aktörer” som flyr och letar. Men läsaren får också möta bokens huvudpersoner som ”upplevare” som har känslor och fattar beslut.

För att skriva en recension krävs det ju också andra textaktiviteter, och här är det sällan de materiella processerna som gör det bästa jobbet. Elever som mest skrivit berättelser har av denna anledning ibland svårt att växla över till textaktiviteter som ställer andra krav. I vårt exempel är inte detta något problem: Beskrivningen konstrueras framförallt som tillstånd (*heter, är och var*). Ställningstagandet inleds helt typiskt med en åsikt där skribenten själv är "upplevare": "Jag tycker...".

## Text som spel (interpersonell betydelse)

Låt oss då byta perspektiv och istället betrakta elevtexterna som spel där läsare inbjuds att ge sitt gensvar. Om vi väljer detta perspektiv blir den intressanta frågan vilka drag skribenterna utnyttjar. Funktionell grammatik beskriver hur olika drag, eller språkhandlingar, kan fungera som de gör genom olika grammatik. Vi kan välja fyra exempel:

- 1) PÅSTÅENDE: t.ex. "Hon kommer imorgon."
- 2) FRÅGA: t.ex. "Kommer hon imorgon?" eller "När kommer hon?"
- 3) UPPMANING: t.ex. "Kom imorgon!"
- 4) VÄRDERANDE PÅSTÅENDE: t.ex. "Det är bra att hon kommer imorgon."

Varje språkhandling styr våra möjligheter att ge vårt gensvar. Det kunde liknas vid hur en tennisspelare på andra sidan nätet påverkar våra spelmöjligheter genom sina slag, eller hur vår danspartner påverkar våra möjligheter att ta danssteg genom sina:

- 1) Påståenden blir typiskt bekräftade (eller motsagda).
- 2) Frågor blir typiskt besvarade (eller avvisade).
- 3) Uppmaningar leder typiskt till att den tilltalade åtar sig att utföra en handling (eller vägrar).
- 4) Värderande påståenden leder typiskt till att andra säger sin mening.

Påståenden är den språkhandling som dominerar de flesta texter och textaktiviteter, framförallt i skrift. I samtal sker istället oftast intensiva

växlingar mellan olika språkhandlingar. Det är därför inte så konstigt att elever ofta tar med sig sin erfarenhet av samtalets växling av språkhandlingar till sitt skrivande, till exempel genom att låta narrativa berättelser fyllas av dialog. Detta verkar emellertid inte vara fallet med skribenten som berättar om Björne. I denna text fogas påstående till påstående utan andra exempel på språkhandlingar.

I recensionen är det mer intressant att studera språkhandlingarna (se tabell 5):

TABELL 5: *Språkhandlingar i "Bokrecension"*

Beskrivning		Språkhandlingar
Heltema	<i>Oj, en sån ootroligt bra bok jag läst nyligen. Den heter Trägudars land</i>	värderande påstående påstående
Delteman	<i>och är skriven av ingen mindre än Jan Fridegård. Grattis Jan. Detta var verkligen en fullträff.</i>	påstående värderande påstående värderande påstående
Berättelse		
Situation	<i>Boken utspelar sig under medeltiden och huvudpersonerna i boken är två trälarna vid namn Holme och Ausi.</i>	påstående påstående
Händelse- förlopp	<i>Det hela börjar med att deras nyfödda barn ställs ut i skogen av hövdingen i byn. Detta gillar naturligtvis inte Holme och Ausi, så de bestämmer sig för att fly från boplatsen och leta reda på sitt spädbarn innan det är försent.</i>	påstående påstående påstående
Poäng	<i>Klarar dom detta? Och i så fall hur kommer fortsättningen att se ut. Ja, det får du själv läsa vidare om i Trägudars land.</i>	fråga fråga uppmaning
Ställningstagande		
Åsikt	<i>Jag tycker att boken var väldigt lättläst och ibland ganska spännande.</i>	värderande påstående
Skäl	<i>Ett stort plus är Fridgårds sätt att beskriva olika miljöer.</i>	värderande påstående
Slutkläm	<i>Det gjorde han på ett så suveränt sätt att det ibland kändes som om man själv var en av personerna i boken.</i>	värderande påstående

För att ge en rättvis beskrivning av hur skribenten använder olika språkhandlingar skulle man behöva fler alternativa kategorier. Bakom

etiketten ”värderande påstående” döljer sig nu olika slags värderingar, exempelvis en gratulation och en del känsloutrop. Hursomhelst skapar skribenten en ovanligt tät relation både till läsaren och till författaren. Detta sker redan i den inledande beskrivningen där läsaren får dela känslor och värderingar tillsammans med författaren som gratuleras. Berättelsen är formad som en följd av påståenden fram till den avslutande delen. Här ställer skribenten två frågor om handlingen i läsarens ställe, och avvisar sedan läsarens nyfikenhet med en uppmaning till att läsa själv – ett ganska elegant sätt att ta sig ur återberättandet. Den textaktivitet där skribenten mest anpassar sig till konventionerna är ställningstagandet. Här får förstås det värderande påstående ofta en nyckelroll.

Styrkan i skribentens intensiva bruk av olika slags språkhandlingar är att läsaren engageras. För de andra eleverna i klassen var detta antagligen en effektiv recension som skapade viss läslust. (Och en kvalificerad gissning är att en framgångsfaktor i detta fall – paradoxalt nog – är att skribenten själv inte läst så långt i romanen!) Samtidigt är det uppenbart att många andra målgrupper och situationer ställer krav på att textaktiviteterna utförs mindre subjektivt. En risk är att utrymmet att utveckla tankegångar blir väl knappt när påståenden utgör så pass liten del av textens interpersonella arbete.

## Text som väv (textuell betydelse)

Det tredje och sista perspektivet vi skall anlägga det textuella. Frågan är alltså här hur sammanhang skapas i texten ungefär som när trådar tillsammans bildar en väv. För att undersöka detta sätter funktionell grammatik framförallt fokus på hur texter utnyttjar första delen av varje sats, för att så att säga fästa den betydelsetråd som löper från föregående satser. Denna del, ofta avgränsad av satsens första verb, kallas *tema*. Jag skall här lyfta fram hur temat kan utnyttjas för att markera olika slags logiska samband. Funktionell grammatik beskriver hur vi utnyttjar olika vävtekniker, exempelvis följande fyra:

- 1) TILLÄGG: med t.ex. *också, dessutom* (adverb), *och* (konjunktion),
- 2) MOTSATS: med t.ex. *däremot, emellertid* (adverb), *men, fast, utan* (konjunktioner), *medan* (subjunktion),
- 3) TID: med t.ex. *förut, sedan* (adverb), *när, innan* (subjunktioner)
- 4) ORSAK: med t.ex. *därför, nämligen* (adverb), *för* (konjunktion)  
*därför att, eftersom* (subjunktioner)

Varje typ av samband har sin uppsättning av sambandsmarkörer. Som jag antytt i uppräknningen av markörer hänger de ihop med olika grammatik. Ett logiskt samband som exempelvis orsakssambandet kan skapas bara genom att ett adverb markerar sammanhanget (Jag kom sent. Jag hann **nämligen** inte med bussen”). Samma logiska samband kan också skapas så de två fria satserna hålls ihop med en konjunktion till en ny helhet (”Jag kom sent, **för** jag hann inte med bussen”). Till sist kan orsakssamband skapas genom att en sats binds till den andra så att den inte längre fungerar som en fri sats. En sådan bunden sats (bisats) inleds typiskt med subjunktion (”Jag kom sent, **eftersom** jag inte hann med bussen”).

Det viktigaste är vilka logiska samband som uttrycks (t.ex. tillägg/motsats/tid/orsak), och hur det påverkar texten och textaktiviteterna. Vi prövar att undersöka hur berättelsen om Björne hålls samman av logiska samband:

TABELL 6: *Logiska samband i ”Björne och Stampe lagar pannkakor”*

Berättelse	Logiska samband	
Situation	<i>En dag när Björne var hemma och gjorde liksom ingenting</i>	tid tillägg
Händelseförlopp	<i>då ringde han bästisen Kaninen Stampe. När Stampe hade kommit hem till Björne bestämde de sig för att göra pannkakor. Då knäckte de ägg, fast Stampe missade bunken och istället träffade han Björne, Stampe började skratta men Björne blev sur.</i>	tid motsats tillägg och motsats
Poäng	<i>Men efter en stund började Björne också skratta och de skrattade och skrattade.</i>	motsats tillägg

Det logiska samband som håller samman textaktiviteten berättelse är tidssamband. Faktum är att oerfarna skribenter riskerar att överdriva markeringen av just detta samband i berättelser (sen... sen... sen), istället för att lita på att läsaren förstår också implicita tidsrelationer. I den här texten finns inte någon sådan tendens. När tidssamband markeras görs det med viss variation (*när* + bunden sats växlar med *då* + fri sats). Den största kvalitén ligger i att dessa samband effektivt kompletteras med andra. Framförallt gör motsatssambanden i textens senare delen av texten mycket för dramatiken. Varje steg i konfliktupptrappingen understöds av motsatssamband: Stampes intention ställs i kontrast till hans ödesdiga misstag ("fast Stampe... och istället..."). Stampes muntra reaktion ställs i kontrast till Björnes sura ("men Björne..."). När sedan konflikten är etablerad kommer konfliktlösningen med ett befriande *men*.

Det kan verka som om de två elevtexter vi nu sysslat med ligger mycket långt från den svåra skrivuppgift som refererats inledningsvis. Och visst det är uppenbart att djursagor och bokrecensioner inte ensamma skulle ge en tillräcklig texterfarenhet. Flera textaktiviteter skulle då lämnas därhän. Men redan diskussionen av dessa korta texter har, hoppas jag, kunnat visa hur mycket det finns att samtala om för att stödja fortsatt skrivande. Kanske har det arbete vi lagt ner på att läsa dessa två elevtexter till och med gjort det enklare att förstå uppgiften från det nationella provet bättre: "Presentera olika sätt att se på människovärdet med hjälp av texthäftet och kanske egna erfarenheter. Jämför olika synpunkter och redogör för din egen hållning i frågan."

En tolkning av instruktionen är att de textaktiviteter som det här gäller är *beskrivning*, *förklaring* och *ställningstagande*. Det enklaste är nog att utföra dem i just denna ordning. Den skribent som förstått detta vet vart skrivprocessen skall leda, antingen hon eller han sedan börjar med att göra en dispositionsskiss eller med att flödesskriva för någon av delarna. En enkel disposition i textaktiviteter ges i tabell 7:



TABELL 7: *En möjlig disposition för "Människovärde – vad är det"*

<b>Beskrivning</b>	
Heltema	<i>Vad är en människa värd? Det är en fråga som...</i>
Delteman	<i>En vanlig synpunkt är att människovärdet... Ett helt annat svar på frågan om människans värde ges av X i en artikel i Y: ...</i>
<b>Förklaring</b>	
Problem	<i>Vilka är då de viktigaste skillnaderna mellan dessa två synpunkter?</i>
Utredning	<i>För det första verkar... För det andra...</i>
Slutsats	<i>Vad man tycker om människovärde beror alltså på vad man menar att en människa är...</i>
<b>Ställningstagande</b>	
Åsikt	<i>Jag tycker att...</i>
Skäl	<i>Det som framförallt har övertygat mig om detta är...</i>
Slutkläm	<i>Som avslutning skulle jag vilja ...</i>

Att arbeta med genrer i skrivträning har blivit ett alltmer etablerat sätt att arbeta under de sista tjugo åren i svensk skola. I den här artikeln har jag antytt några fördelar med att (också) tala om textaktiviteter. Dessa fördelar skulle kunna sammanfattas i tre punkter:

1) Textaktiviteter är relativt få. Det gör det enklare att få en överblick över skrivarbetets uppläggning. Låt oss säga att vi är ett lärarlag kring en klass. Då kan vi – oavsett om vi har F-3-klass eller en gymnasieklass – fråga oss: Hur kan vi ge eleverna tillräckligt med tillfällen att i olika lärandesammanhang engagera sig i alla textaktiviteter?

2) Textaktiviteter är kopplade till våra uttrycksbehov. Med denna utgångspunkt leds vi därför att söka det skrivande som passar den aktuella lärandesituationen. Låt oss säga att en klass studerar genteknik. Vad behöver eleverna kunna beskriva och förklara? Vilka berättelser kan illustrera teknikens möjligheter eller risker? Vilka områden pockar på ställningstagande?

3) Textaktiviteter är förhållandevis enkla att beskriva. Många elever, inte minst många av våra flerspråkiga elever, har mycket att tjäna på samtal om hur vi i olika textaktiviteter tar olika steg med delvis olika grammatik.

# Litteratur

- Bachtin, M. 1997. Frågan om talgenrer. I: E.H. Aurelius & T. Götselius, red., *Genre teori*. Lund: Studentlitteratur. S. 203–239.
- Christie, F. 1998. Learning the literacies of primary and secondary schooling. I: F. Christie & R. Misson, eds., *Literacy and Schooling*. London: Routledge. S. 47–73.
- Halliday, M.A.K. & C.M.I.M. Mathiessen 2004 [1984]. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Holmberg, P. & A-M. Karlsson u.a. Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik. I: *Ord & Stil 37*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Karlsson, A-M. 1997. Textnormer i och utanför skolan. Att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: *Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning*. Lund den 18–19 oktober 1996. Lund: Lund university press. S. 172–186.
- Kuyumcu, E. 2004. Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg, red., *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 573–595.
- Martin, J.R. 2002. Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures. I: A.M. Johns, ed., *Genre in the classroom: multiple perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates. S. 279–284.
- Nilsson, N-E. 2000. Varför grammatikundervisning? I: B. Brodow, N-E. Nilsson & S-O. Ullström, red., *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur. S. 11–27.
- Schleppegrell, M. 2004. *The Language of Schooling. A Functional Linguistic Perspective*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Denna artikel (liksom den workshop som hölls på konferensen Språket och kunskapen i Göteborg 2005-10-07) bygger på arbete inom två projekt: Textaktiviteter och kunskapsutveckling i skolan (TOKIS) med Per Ledin och Karolina Wirdenäs vid Örebro universitet samt Grammatik med betydelse med Anna-Malin Karlsson vid Stockholms universitet.

# Att diskutera

1. Holmberg menar att en skribent behöver vara förtrogen med olika slags texters olika textaktiviteter. Hur skulle du beskriva de textaktiviteter som dina elever behöver vara förtrogen med?
2. Holmberg formulerar förslag till metaspråk kring textaktiviteter. Vad i artikeln tycker du är mest användbart för dig själv? För dina elever?
3. Analysera en elevtext så som görs i tabell 1 eller tabell 3. Vilka textaktiviteter skulle författaren kunna utveckla/ta bort för att förbättra texten?
4. Skulle en beskrivning av språkhandlingar så som i tabell 5 kunna användas för en diskussion kring textskrivande i din klass? Hur skulle du i så fall lägga upp ett antal lektioner kring en skrivuppgift där sådant samtal ingår?
5. I tabell 7 beskrivs en möjlig disposition till en text samtidigt som användbara fraser ges. Vilka andra fraser skulle kunna användas för att uttrycka dessa textaktiviteter och de ingående stegen?
6. Håller du med om de fördelar som det beskrivna arbetssättet och tillgången till ett metaspråk skulle ge (se s 145)? Vad finns för fördelar/nackdelar med ett sådant arbetssätt jämfört med det arbetssätt som du använder dig av i din undervisning idag?



SÄG EN  
SYNONYM  
TILL "SVÅR"!

DET VAR EN  
BENIG FRÅGA!