

Satsschemat och nominalfrasschemat – redskap för skrivutveckling för skrivstarka elever

Katarina Lundin
Lunds universitet

1 Inledning

Likvärdighetsperspektivet i svensk skola innebär att såväl skrivsvaga som skrivstarka elever ska få hjälp att skriva bättre texter, och skrivutveckling för alla elever är en central aspekt även av skolans kompensatoriska uppdrag och demokratiuppdrag (Skolinspektionen, 2018; Skolverket, 2011a, 2011b). Samtidigt beskrivs det som en utmaning att ge konkreta kommentarer till de elever som redan har ett välutvecklat och fungerande skriftspråk. Många yrkesverksamma lärare och inte minst studenter som gör sin verksamhetsförlagda utbildning vittnar om att det är svårare att ge kommentarer till välskrivna texter (även Lundin & Linnér, 2011, 2013). Elever, å sin sida, vittnar om att det är svårt att veta vad i grunden positivt menade kommentarer som ”utveckla” faktiskt betyder, och hur de ska jobba vidare utifrån dessa. Att ”utveckla” kan till exempel betyda att information ska läggas till på sats- eller frasnivå, men det kan också betyda att den information som redan finns ska struktureras om (Collberg & Lundin, u.a.; Lundin, 2023; även Hafsbrandt Fovaeus & Fägersten, 2024). Att något ska utvecklas kan även innebära att sambandet mellan olika satser ska förtydligas eller att nominalfraserna ska byggas ut.

Ett mål för skrivstarka elever är att öka informationstätheten i texterna för att på så sätt kunna utveckla texterna med ytterligare nytt innehåll (Lundin, 2023). Förtätning och koncentration av ett innehåll kräver att man behärskar en mer komplex meningsstruktur, som i sin tur kräver ett mer abstrakt språk som avlägsnar sig allt mer från talspråket (Beaman,

1984; Crossley, 2020; Ekerot, 2011 (Del 3); Greenbaum & Nelson, 1995; Kyle et al., 2021; Lagerholm, 1999; Maagerø et al., 2021; Myhill, 2008, 2020; Perrera, 1986; Roussel & Bouvin, 2021). Utöver komplex meningsstruktur och abstraktion karakteriseras avancerat skriftspråk även av kohesion uttryckt av fler explicita länkar mellan olika informationsenheter (Barth-Weingarten, 2003; Gohl, 2000; Schleppegrell, 1996). I förlängningen av detta är ett mål för skrivstarka elever att undvika exempelvis satsradningar och meningsfragment, som är vanliga hos yngre och även hos svagare skribenter (Ledin, 1998; Lundin, 2014; Näslund, 1981), liksom korta meningar och parataktisk satsstruktur, som också är vanliga hos svagare skribenter (Collberg, 2020; Lundin, 2014).

Den här artikeln presenterar ett tillvägagångssätt för skrivutvecklingsarbete med skrivstarka elever som utgår från det gemensamma satsschemat, det vill säga ett gemensamt typplatsschema för huvudsatser och bisatser, och anknyter till såväl generativ som funktionell grammatisk tradition. Det gemensamma satsschemat illustrerar grafiskt hur informationen i en sats är och kan vara strukturerad (efter Platzack, 1987, i sin tur efter Diderichsen, 1962), men det var ursprungligen inte utformat för diskussioner om skrivutveckling. Satsschemat kompletteras med ett motsvarande schema för nominalfraser. Bakom såväl satsschemat som nominalfrasschemat som modell för skrivutveckling finns en textgrammatisk tanke och en syn på språkutveckling som lanserades av Lundin (2015, 2017, 2019, 2023), ursprungligen för arbete med yngre eller svagare skribenter. Gemensamt för satsschemat och nominalfrasschemat är att de utgår från språkkänslan – för L1-språkbrukare. En av de pedagogiska poängerna med schemana är att eleverna får en tydlig bild av hur deras meningar och nominalfraser är uppbyggda och därmed får möjlighet att rent grafiskt se hur deras text kan utvecklas samt hur informationsstrukturen förändras och koncentreras.¹

Syftet med denna artikel är att visa hur sats- och frasschemamodellen kan användas för arbete med skrivstarka elever²; utgångspunkten är nominaliseringar respektive utbyggda nominalfraser. För skrivstarka elever används satsschemats inledande position (fundamentet) som mål för informationsförtätning, som i sin tur skapar nyöppnade positioner för ytterligare tillägg av information i en form av rekursivitet.

¹ Att satsschemat är en modell betyder dock också att det finns välfungerande meningskonstruktioner som inte ”passar in” (Lundin, 2023, s. 101–111), men i ett arbete som fokuserar på skrivutveckling är detta inte ett problem.

² Stort tack till Philippe Collberg för värdefulla kommentarer till en tidigare version av texten.

De resultat som presenteras i artikeln är delresultat från ett praktisknära forskningsprojekt, med målet att undersöka om och i så fall i vilken utsträckning satsschemat kan användas för att utveckla och förbättra skrivundervisningen för skrivstarka elever. I detta syfte har jag genomfört materialutprovning, interventioner och uppföljning i omgångar och i olika sammanhang. Inom ramen för projektet har jag parallellt med interventioner i högstadie- och gymnasieklasser under flera år genomfört kompetensutvecklingsinsatser för yrkesverksamma ämneslärare i svenska och tillsammans med dem arbetat praktiskt med sats- och frasschemat. Undersökningsmetoden är inspirerad av ramverket *Educational Design Research* (EDR), med fokus på forskning genom interventioner i undervisning (McKenney & Reeves, 2012).

2 Satsschemat och nominalfrasschemat

Det satsschema som utgör modellen för det praktisknära forskningsprojektet är gemensamt i det avseende att det visar strukturen för både huvudsatser och bisatser (efter Platzack, 1987, jfr Diderichsen, 1962). Utgångspunkten är att svenska huvudsatser och bisatser har fler likheter än olikheter och att detta faktum fångas i det gemensamma schemat. Om man utgår från huvudsatsen illustreras samtidigt hur bisatsen har en funktion inuti huvudsatsen och att den därmed är hierarkiskt underordnad huvudsatsen, även om bisatsen rent grafiskt i schemat kan verka befinna sig på samma nivå. Avgörande för själva sats- och frasschemat är att språket är rekursivt och har en linjär och en hierarkisk dimension (Håkansson, 2021; Josefsson & Lundin, 2017, 2018; Svensson, 1987), även om modellen genom sin schematiska grafik alltså kan ge intryck av att språket i första hand är linjärt.

Det gemensamma satsschemat illustreras i tabell 1 nedan. Schemat baseras på att alla svenska satser är uppbyggda enligt samma princip för ordningen mellan fraser, och denna ledföljd beskrivs med hjälp av sju positioner i följd. Med denna utgångspunkt kan man arbeta med såväl den linjära som den hierarkiska dimensionen av skriftspråket, när nämligen leden i de olika positionerna kan utvecklas:

Tabell 1. Det gemensamma satsschemat.

Fundament	Typplats	N1	A1	V	N2	A2
Atleterna	har	<–	inte	träffat	den nya coachen	ännu.
Ännu	har	atleterna	inte	träffat	den nya coachen	
Den nya coachen	har	atleterna	inte	träffat	<–	ännu.
Eftersom planet var försenat	har	atleterna	inte	träffat	den nya coachen	ännu.
Atleterna	har	<–	inte	träffat	den nya coachen	ännu eftersom planet var försenat.

Arbetet med satsschemat utgår från begreppet *fras*, som definieras som en grupp av ord som hör närmare ihop med varandra än med orden runt omkring (se exempelvis Josefsson & Lundin, 2018, s. 22 eller Lundin, 2023, s. 18ff). Det är sedan fraserna som i sin helhet står i en position i satsschemat.

Gemensamt för påståendesatser är att de har ett fundament, som är en nyckelposition i allt skrivande. Skälet är att fundamentet kan hysa olika typer av led som möjliggör variation i meningen. Medan fundamentpositionen erbjuder möjlighet till variation är förutsättningarna de motsatta för typplatsen: i huvudsatser står alltid och endast huvudsatsens finta verb på typplatsen och uppfyller därmed svenskans V2-regel. I N-positionerna står nominala led i form av nominalfraser, infinitivfraser eller nominala bisatser som blir subjekt (i N1) eller direkt objekt (i N2). I A-positionerna återfinns tilläggsinformation av olika slag; generellt modifierar leden i A1 hela satsen, medan leden i A2 är just specificerande eller förklarande omständigheter till en del av det skeende som uttrycks i satsen. I den vanligaste meningskonstruktionen i svenska står ett subjekt – oftast i form av en nominalfras (ett N1-led) – eller ett adverbial (ett A2-led) i fundamentet.

På de två sista raderna i tabell 1 illustreras en adverbial bisats och dess möjliga positioner i en sats. I det skrivutvecklande arbetet är det adverbiala och relativa bisatser som fokuseras. Nominala bisatser, å andra sidan, selekteras av verb som *tänka*, *tro*, *säga*, *tycka* och *anse*; nominala

bisatser är alltså är syntaktiskt nödvändiga led efter vissa typer av verb och inte något man väljer för att utveckla en text.

I ett skrivutvecklande arbete är även utbyggnad av nominalfraser ett viktigt inslag, och också nominalfraser kan byggas ut enligt ett mönster som baseras på språkkänslan. I arbetet med nominalfrasutbyggnad är målet att tillföra specificeringar och beskrivande information *inom* själva frasen och på så sätt skapa en mer detaljerad och informationstät text. I tabell 2 illustreras hur nominalfraser är uppbyggda och kan byggas ut (Lundin, 2019, s. 61, 2023, s. 56–59, jfr Josefsson & Lundin, 2018, s. 24–28). Schemat skiljer sig från det gemensamma satsschemat på så sätt att schemat för nominalfraser ger en beskrivning av strukturen inom just en och samma (nominal)fras, medan satsschemat beskriver strukturen *mellan* fraser, i en sats.

Tabell 2. Schemat över nominalfrasernas uppbyggnad.

Artikel	Adjektiviska beskrivande led	Huvudord (kärna)	Övriga beskrivande led	Relativa beskrivande led
En		bok	med vackra pärm	
den	begagnade	boken	i skylt-fönstret	
En	tjock, tung	bok		som vi måste läsa
En	alldeles underbar	bok		som är skriven av nobelpristagaren

Även nominalfrasens schema består av positioner i en bestämd ordningsföljd, men här kan leden inte flytta från en position till en annan på det sätt som de kan göra i en sats. Med undantag för artikelpositionen – som är syntaktiskt bestämd – är utgångspunkten att ju mer information som ges i de olika fälten, desto mer utvecklad och specificerad är nominalfrasen. Notera att relativa bisatser (de två nedre raderna) utgör en del av nominalfrasen och därmed inte har en egen position och funktion i en sats.³ Härmed skiljer sig de relativa bisatserna från både de adverbiala och de nominala bisatserna, som kan utgöra primära satsdelar och inneha en egen position i satsschemat.

³ Attribut på satsnivå förekommer dock i exempel som *Professorn kunde inte betala soffan kontant, vilket var mycket olyckligt*. Det understrukna attributet är inte en bestämning till huvudordet i en nominalfras utan till en hel sats (Josefsson, 2009, s. 148f).

3 Satsschemat och nominalfrasschemat som modell och redskap för skrivutveckling

Vidareutvecklingen av elevernas skriftspråk handlar i det här projektet om omstrukturering av det innehåll som redan finns genom informationsförtätning på såväl satsnivå som frasnivå. I artikeln fokuseras hur satsschemat kan användas för textutveckling med fokus på nominaliseringar, passiveringar och utbyggda nominalfraser (även Lundin, 2023); i forskningsprojektet inkluderas arbete även med andra typer av konstruktioner. Nominaliseringar, det vill säga när bisatser, påståendeformade huvudsatser och infinitivfraser omformuleras till nominalfraser i syfte att något led i satsen ska betonas eller att innehållet ska uttryckas mer koncentrerat, räknas som grammatiska metaforer. De grammatiska metaforerna gör att språket får tydliga drag av skriftspråklighet när betydelser och innebörder uttrycks i en nominalfras i stället för att utvecklas i separata satser (Magnusson, 2011; Martin, 1990, 2009; Schlepppegrell, 2004, s. 13f). Att kunna hantera grammatiska metaforer kan alltså beskrivas som en del i en skrivutvecklingsprocess mot en allt högre grad av skriftspråklighet. Även passiva satser (Ekerot, 2011, s. 199, 233) och tyngre led i fundamentet är skriftspråkliga drag, och Collberg (2021, s. 287, passim) visar att ett avancerat och komplext skrivande hör nära samman med förmågan att utveckla innehållet i en huvudsats. I ett arbete med skrivstarka elever används alltså satsschemats fundamentposition för informationsförtätning, som i sin tur rekursivt skapar nyöppnade positioner för ytterligare information (Josefsson & Lundin, 2017, 2018; se även Håkansson, 2021).

I mitt arbete med skrivstarka elever fungerar satsschemats fundamentposition som mål för flyttning av information i syfte att dels göra texten mer koncentrerad, dels öppna för ytterligare tilläggsinformation i de senare positionerna (även Lundin, 2023). I och med den ökade fundamentlängden kommer eleverna följaktligen att arbeta med ett hierarkiskt komplext fundament och inte ett grafiskt, linjärt långt fundament. På motsvarande sätt kan man arbeta med nominalfrasschemat och flytta information till positionen före huvudordet.

3.1 Utveckling av satser och meningar

Med hjälp av nominaliseringar kan man flytta ett innehållsmässigt fokus och därmed tydligare uttrycka logiska relationer mellan olika led (Magnusson, 2011). Nominaliseringar påverkar i normalfallet såväl nominalfrasernas uppbyggnad som satsens struktur och bidrar vanligen till en förhöjd stilnivå i texten, i och med att informationen förtätas samtidigt

som de syntaktiska ramarna blir mer flexibla (Ekerot, 2011, s. 223ff). Ekerot (2011, s. 225) understryker att ”nominaliseringar är ett oundgängligt inslag i många skriftspråksgenrer som ett medel att skapa koncentration och relevans”. Ett textutdrag om mangroveområden användes för att illustrera och diskutera effekten av nominaliseringar med eleverna. Texten i (1) är skriven av en av eleverna i klassen, men samtliga elever fick i uppgift att föra in de tre huvudsatserna i satsschemat.

- (1) Många kämpar för att mangroveområdena ska bevaras, många kämpar även för att upprätta lagar som skyddar miljön. Denna kamp är naturligtvis viktig för miljön och miljöarbetet.

Infört i satsschemat skulle textutdraget se ut som i tabell 3:

Tabell 3. Textutdraget om mangroveområdena infört i satsschemat.

Fundament	Typplats	N1	A1	V	N2	A2
Många	kämpar	<—				för att mangroveområdena ska bevaras,
många	kämpar	<—	även			för att upprätta lagar som skyddar miljön.
Denna kamp	är	<—	naturligtvis	viktig		för miljön och miljöarbetet.

Nominala bisatser och infinitivfraser, som i A2 på första respektive andra raden, är typexempel på led som kan nominaliseras. Elevernas uppgift var alltså i ett första steg att fundera ut hur verben *bevaras* och *upprätta* skulle uttryckas som nominaliseringar – *bevarande* respektive *upprättande* – och sedan föra in nominaliseringarna i texten. Härmed ändrades strukturen, men innehållet förblev detsamma, vilket framgår av (2).

- (2) Många kämpar för *bevarandet av mangroveområdena*, många kämpar även för *upprättandet av lagar som skyddar miljön*. Denna kamp är naturligtvis viktig för miljön och miljöarbetet.

I nästa steg skulle eleverna förtäta de två första satserna genom att samordna upprepningen av nominalfrasen *många* och det finita verbet *kämpar* med en lämplig konjunktion. Resultatet skulle bli som i (3):

- (3) Många kämpar för bevarandet av mangroveområdena *och även* för upprättandet av lagar som skyddar miljön. Denna kamp är naturligtvis viktig för miljön och miljöarbetet.

I det sista steget var elevernas uppgift att ytterligare förtäta innehållet genom att nominalisera även det finita verbet *kämpar*. När de tre stegen genomförts blir resultatet att de tre meningarna nu kommer att utgöra en innehållstät och tydligt mer komplex mening som i (4).

- (4) Kampen för bevarandet av mangroveområdena och även för upprättandet av lagar som skyddar miljön är naturligtvis viktig för miljön och miljöarbetet.

Resultatet av utvecklingsarbetet med hjälp av nominaliseringar illustreras i tabell 4, som ska jämföras med tabell 3 ovan. Nominaliseringarna har resulterat i *en* komprimerad och förtätad mening i stället för tre meningar, och mycket av informationen har lagts i fundamentpositionen.

Tabell 4. Den utvecklade versionen av textutdraget om mangroveområdena införd i satsschemat.

Fundament	Typplats	N1	A1	V	N2	A2
Kampen för bevarandet av mangroveområdena och även för upprättandet av lagar som skyddar miljön	är	<←	naturligtvis	viktig		för miljön och miljöarbetet.

För att skapa möjligheter för ytterligare utveckling av satser och nominalfraser krävs alltså en omstrukturering av innehållet på så sätt att delar förflyttas till vänster i strukturen, som i tabell 4. Om en mening har komplext strukturerat innehåll eller tidigare okänd information i fundamentet har meningen vänstertyngd (exempelvis Lundin, 2017, s. 255). Att sträva efter vänstertyngd har inte något generellt egenvärde, men en viss grad av vänstertyngd erbjuder ett effektivt sätt att förtäta informationen och därmed strukturera om innehållet (Lundin, 2023, s. 65–74). Utgångspunkten för elevernas arbete med vänstertyngd var utdraget i (5), ur en av elevernas texter; se även tabell 5.

- (5) Amurleoparden är ett nattjagande kattdjur. Den smyger omkring bland de stora tempererade skogarna i sydöstra Ryssland, mellan det japanska havet och Kina.

Elevernas uppgift var att flytta det längre A2-ledet i den andra meningen till fundamentet och se vad som hände med informationsstrukturen. Genom flyttningen blir det tydligt att informationen i meningen förskjuts, som på rad två i tabell 5. Det mest relevanta och intressanta för eleverna var dock upptäckten att de genom att flytta tyngre information till fundamentet därefter kunde "börja om" igen och bygga ut med mer information i A2. Elevernas uppgift blev att bygga ut meningen med mer information, som landar i den nu tomma A2-positionen. På raderna tre till fem ges exempel på hur eleverna valde att bygga ut meningen.

Tabell 5. Förflyttning av information i textutdraget om amurleoparden.

Fundament	Typplats	N1	A1	V	N2	A2
Den	smyger	<—		omkring		bland de stora tempererade skogarna i sydöstra Ryssland....
Bland de stora tempererade skogarna...	smyger	den		omkring		...
						<i>i ständig jakt på föda.</i>
						<i>för att hela tiden kunna bevaka sitt revir från andra amurleoparder</i>
						<i>eftersom det är här det finns flest byten.</i>

Utöver att informationen genom placeringen i fundamentet är förtätad och abstraktionsnivån därmed är högre innebär flytten till fundamentet alltså en möjlighet att på nytt utveckla meningen med ny information i A2. På så sätt byggs fraser och satser ut såväl linjärt som hierarkiskt för att sedan koncentreras och förtätas.

Nominaliseringar påverkar inte bara abstraktions- och stilnivån, utan det händer också något med de övriga leden i satsen. En effekt är att man kan använda nominaliseringar som *bevarandet* och *undvikandet* utan att

det explicit framgår vem som bevarar eller undviker och vad som bevaras och undviks. I samband med nominaliseringar är det alltså sammanhanget och inte grammatiken som avgör hur mycket information som ska vara med (Ekerot, 2011, s. 223ff).

Ytterligare en konstruktionstyp som kan ge en text ett mer abstrakt perspektiv och samtidigt omvandla vissa syntaktiskt obligatoriska led till icke-obligatoriska är passiva verb (Ekerot, 2011, s. 199). Hur passiva konstruktioner påverkar texten illustreras i de båda textutdragen nedan. Det första korta utdraget i (6), hämtat från en laborationsrapport, visar en ursprunglig elevtext. Samtliga elevers uppgift var att först leta upp huvudverben (*ersätta* och *satsar*) och därefter ersätta dem med deras passiva motsvarighet *ersättas* och *satsas*. Resultatet blev som i (7):

- (6) Metanol är ett bränsle som används inom vissa motorsporter, som i speedway. Det finns de som menar att man skulle kunna ersätta den nuvarande bensinen vi använder i våra bilar med metanol, men än så länge satsar man ändå mer på etanol än metanol.
- (7) Metanol är ett bränsle som används inom vissa motorsporter, som i speedway. Det finns de som menar att *den nuvarande bensinen vi använder i våra bilar skulle kunna ersättas* med metanol, men än så länge *satsas det ändå mer på etanol än metanol*.

Valet att använda passivt i stället för aktivt verb i exemplet ovan gör att det vaga pronomenet *man* har arbetats bort och texten förtätats, och eftersom läsaren ändå inte får veta vem *man* är går ingen central information förlorad. I såväl konstruktioner med passiva verb som i nominaliseringar behöver det alltså inte framgå vem som står bakom aktiviteten eller skeendet. Utdraget i (8), ur en av de deltagande elevernas laborationsrapport om fetthalter i mjölk, illustrerar ännu tydligare hur passiva konstruktioner påverkar texten.

- (8) De fem provrören *sänktes* därefter ner i ett 37°C vattenbad. Kontroller *gjordes* dels efter 2–3 minuter, dels efter ytterligare 20 minuter. Efter 20 minuter *tillsattes* droppvís och under omskakning natriumkarbonatlösning (sodavatten) till provrör 2 och 3, tills lösningen åter blev svagt rödfärgad.

Till skillnad från utdraget om metanol finns det i laborationsrapporten en tydlig aktör bakom handlingarna under laborationen, även om läsaren på grund av de passiva verbformerna inte explicit får veta vem aktören är. Av

det skälet blir passiva konstruktioner i sig själva ett redskap för förtätning, abstraktion och opersonlighet, men de blir samtidigt – liksom nominalisering – ett redskap som gör det möjligt att dölja vem som gör vad i en text. Därtill medför de passiva konstruktionerna en förflyttning till vänster i satsen av central information eftersom N2-positionen naturligt blir tom. Tabell 6 illustrerar detta.

Tabell 6. Utdraget ur laborationsrapporten infört i satsschemat.

Fundament	Typplats	N1	A1	V	N2	A2
De fem provrören	sänktes	<–	därefter	ner		i ett 37°C vattenbad.
Kontroller	gjordes	<–				dels efter 2–3 minuter, dels efter ytterligare 20 minuter.
Efter 20 minuter	tillsattes	natriumkarbonatlösning (sodavatten)				till provrör 2 och 3, tills...

3.2 Utveckling av nominalfraser

På samma sätt som det gemensamma satsschemat utvecklats från Platzacks (1987) ursprungliga idé och innefattar dels en textgrammatisk tanke, dels en syn på språkutveckling hos Lundin (2017, 2019, 2023) har även ett schema för nominalfrasernas uppbyggnad kommit att komplettera satsschemat. Se Lundin (2017, 2019, 2023) för genomgångar; Platzack (1987) är endast intresserad av struktur på satsnivå, medan Lundins modell även kan tillämpas på (nominal)frasnivå och på motsvarande vis grafiskt illustrerar hur informationen i en fras är och kan vara strukturerad. Inte minst är utvecklingen av nominalfraser relevant i och med att nominalisering är en av de konstruktioner som tydligast visar hur innehållet i en sats eller infinitivfras kan koncentreras till en nominalfras; det finns alltså ett nära samband mellan strukturella förändringar på satsnivå och frasnivå.

Skrivstarka elever använder rimligen redan relativt välutbyggda nominalfraser. Målet för ett arbete med redan utbyggda nominalfraser –

framför allt sådana som är utbyggda med relativa bisatser – är därför i första hand en förtätning av den redan tillagda informationen. För de skrivstarka eleverna skulle man kunna tala om ”vänstertyngda” nominalfraser, delvis motsvarande de vänstertyngda satser som är resultatet av långa och komplexa led i fundamentet. För nominalfraserna handlar det framför allt om att göra om efterställda attribut till framförställda, det vill säga placera dem direkt före huvudordet.

De efterställda relativa led – bisatser – som i första hand kommer i fråga för en sådan omstrukturering är de som innehåller ett kopulaverb (som *vara* eller *bli*). Skälet är att informationen i konstruktioner med kopulaverb naturligt kopplas direkt till ett nominal och att ingen ny händelse eller något nytt skeende introduceras via verbet. Två meningar från en elevtext om amurleoparden illustrerar exempel i (9) och (10), där huvudorden *pälsmönster* och *jaktmetod* är försedda med en relativ bisats (i kursiv).

- (9) Amurleoparden har ett pälsmönster *som är otroligt vackert och eftertraktat*, med stora rosettformade fläckar.
- (10) Denna jaktmetod, *som är mest känd hos kattdjuren*, kallas även smygjakt.

Elevernas första uppgift var att föra in nominalfraserna *pälsmönster* och *jaktmetod* med sina tillhörande relativa beskrivande led (attribut) i schemat för nominalfraser. Resultatet är som på första respektive andra raden i tabell 7. Elevernas andra uppgift var att strukturera om informationen så att innehållet i de relativa bisatserna placerades före huvudorden. Exempelen på den tredje respektive fjärde raden i tabell 7 illustrerar hur det ser ut när informationen i de efterställda relativa beskrivande leden i stället konstruerades som framförställda adjektiviska beskrivande led.

Effekten är densamma som för vänstertyngda meningar: när information tidigare läggs öppnar man upp för möjligheter till ytterligare utbyggnad i positionerna efter huvudordet, och på samma sätt som i satsschemat skapar förflyttningen av information till vänster – till positionen för adjektiviska beskrivande led – ett utrymme till höger i strukturen. Här ombads eleverna att komplettera med ny information om pälsmönstret respektive jaktmetoden; exempel på deras svar ges i kursiv stil på tredje och fjärde raden i tabell 7.

Tabell 7. Nominalfraser ur texten om amurleoparden införda i sats-schemat.

Artikel	Adjektiviska beskrivande led	Huvudord (kärna)	Övriga beskrivande led	Relativa beskrivande led
ett		pälsmönster		som är otroligt vackert och eftertraktat med stora rosettförmade fläckar
denna		jaktmetod		som är mest känd hos kattdjuren
ett	otroligt vackert och eftertraktat	pälsmönster	med stora rosettförmade fläckar	<i>som många jagar amur- leoparden för att komma åt</i>
denna	hos kattdjuren mest kända	jaktmetod		<i>som bara ver- kar finnas hos detta djuret</i>

Det nära sambandet mellan strukturella förändringar på satsnivå och fras-nivå framgår möjligen ännu tydligare för nominalfraserna i textutdraget om mangroveområdena i exempel (1) ovan. I tabell 8 illustreras resultatet när eleverna fört in originalversionens mest betydelsebärande nominal-fraser sats-schemat. De genomgående tomma positionerna för adjektiviska respektive övriga beskrivande led visar att nominalfraserna i princip är outbyggda.

Tabell 8. Outbyggda nominalfraser i texten om mangroveområden.

Artikel	Adjektiviska beskrivande led	Huvudord (kärna)	Övriga beskrivande led	Relativa beskrivande led
		mangroveområdena		
		lagar		som skyd- dar miljön
Denna		kamp		
		miljön		
		miljöarbetet		

När eleverna i stället skulle föra in nominalfraserna från exempel (4) ovan såg det ut som på övre raden i tabell 9. På den andra och tredje raden visas hur två av eleverna valde att ytterligare utveckla nominalfrasen med hjälp de tomma positioner som blev resultatet av omstruktureringen av informationen. Elevernas tillägg ges i kursiv stil.

Tabell 9. En nominalisering med tillhörande möjligheter till utbyggnad inför i nominalfrasschemat.

Artikel	Adjektiviska beskrivande led	Huvudord (kärna)	Övriga beskrivande led	Relativa beskrivande led
		Kampen	för bevarandet av mangroveområdena och även för upprättandet av lagar som skyddar miljön	
<i>Den</i>	<i>allt viktigare</i>	kampen	för... miljön	<i>som fler och fler personer engagerar sig i</i>
		kampen	för... miljön	<i>som verkar vara ganska meningslös</i>

4 Sammanfattning och diskussion

Syftet med denna artikel har varit att illustrera några av möjligheterna att arbeta med sats- och nominalfrasschemamodellen för textutvecklande arbete med skrivstarka elever. De förslag på skriv- och textutveckling som presenterats går på tvärs mot de klarspråksråd som sammanfattas i exempelvis Nord (2011). Förslagen ligger däremot i linje med Lundins (2015 och framåt) tes att en elev behöver lära sig många olika språkliga strukturer för att därefter kunna välja den som fungerar bäst i sammanhanget. Därmed ligger de även i linje med bland annat Collbergs (2020; 2021) och Lundin och Josefssons (2017; 2018) påpekanden att en elev måste kunna hantera komplexa språkliga konstruktioner för att kunna uttrycka ett komplext innehåll.

En central tanke i mitt arbete är att satsschemat och nominalfrasschemat kan utgöra en konkret och för ögat synlig modell för hur information och textinnehåll på såväl satsnivå som frasnivå kan hanteras och utvecklas. Eleverna har kunnat fylla på i schemana och se vad som händer med texten. I arbetet har fundamentet varit centralt som mål för flyttning

av information, och genom denna flyttning har eleverna sett både att informationen i meningen blir förtätad och att de senare positionerna därmed blir tomma och möjliga att använda för ny relevant information. Genom förtätningen minskar antalet satser i texten och blir samtidigt mer koncentrerade, något som är eftersträvansvärt i elevernas skrivande. Den ökade fundamentlängden beror dessutom på att innehållet är hierarkiskt komplext snarare än grafiskt, linjärt långt. Även när det gäller nominalfraser är det tydligt för eleverna att de genom att flytta information till vänster i frasen – till positionen direkt före huvudordet – får möjlighet att lägga till ny relevant information efter huvudordet.

Naturligtvis ska eleverna inte sträva efter vänstertyngd eller maximerade nominalfraser i samtliga meningar, även om vi ibland arbetade så under interventionerna. Däremot menar jag att just detta sätt att arbeta kan utveckla elevernas skrivande, och därtill får de möjlighet öva upp och pröva sin språkkänsla när det gäller hur mycket och på vilket sätt fundament och nominalfraser kan byggas ut innan läsbarheten påverkas negativt. Ett språkutvecklingsarbete med satsschemat och nominalfras-schemat som grafisk illustration och redskap i ett textutvecklande arbete med skrivstarka elever ger dem alltså möjlighet att se att det är deras eget språkbruk och skriftspråk som det handlar om och att texterna rent faktiskt utvecklas. Sammanfattningsvis är alltså tanken är att dessa förhållandevis konkreta redskap kan fungera för skrivutvecklingsarbete med redan skrivstarka elever och därmed bidra till att även deras skriftspråk utvecklas, något som är en del av skolans demokratiuppdrag och likvärdighetsperspektiv.

Litteratur

- Barth-Weingarten, D. (2003). *Concession in spoken English: on the Realisation of a Discourse-pragmatic relation*. [Doktorsavhandling, University of Konstanz].
- Beaman, K. (1984). Coordination and Subordination revisited: syntactic complexity in spoken and written narrative discourse. I D. Tannen (Red.), *Coherence in Spoken and Written Discourse* (s. 45–81). Ablex.
- Collberg, P. (2020). *Meningar i text. Satsradning i teoretisk och empirisk belysning*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Collberg, P. (2021). Grammatik i skolan: till hjälp för skrivande? I J. Brandtler & M. Kalm (Red.), *Nyanser av grammatik. Gränser, mångfald, fördjupning* (s. 277–294). Studentlitteratur.
- Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), s. 415–443.
- Diderichsen, P. (1962). *Elementær dansk grammatik*. Gyldendal.

- Ekerot, L.-J. (2011). *Ordföljd, tempus och bestämdhet. Föreläsningar om svenska som andraspråk* (2 uppl.). Gleerups Utbildning AB.
- Gohl, C. (2000). Causal relations in spoken discourse: Asyndetic constructions as a means for giving reason. I E. Couper-Kuhlen & B. Kortmann (Red.), *Cause – Condition – Concession – Contrast* (s. 83–110). De Gruyter.
- Greenbaum, S., & Nelson, G. (1995). Clause relationships in spoken and written English. *Functions of Language*, 2(1), 1–21.
<https://doi.org/10.1075/fol.2.1.02gre>
- Hafsbrandt Fovaeus, A., & Fägersten, E. (2024). ”Det allenarådande syftet är att få eleverna att utvecklas”. En studie om fyra svensklärares skriftliga respons till elevskrivna texter på gymnasiet”. [Examensarbete, Lunds universitet]. LUP Student Papers.
- Håkansson, D. (2021). Grejen med verbfraser. Om frasstruktur och språkets hierarki. I J. Brandtler & M. Kalm (Red.), *Nyanser av grammatik. Gränser, mångfald, fördjupning* (s. 97–117). Studentlitteratur.
- Josefsson, G. (2009). *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare*. Studentlitteratur.
- Josefsson, G., & Lundin, K. (2017). Tröskelbegrepp inom grammatiken. *Högre utbildning*, 7(2), 18–34.
- Josefsson, G., & Lundin, K. (2018). *Nycklar till grammatik*. Studentlitteratur.
- Kyle, K., Crossley, S., & Verspoor, M. (2021). Measuring Longitudinal Writing Development Using Indices of Syntactic Complexity and Sophistication. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(4), Art. 4.
<https://doi.org/10.1017/S0272263120000546>
- Lagerholm, P. (1999). *Talspråk i skrift: om muntlighetens utveckling i svensk sakprosa 1800–1997* (Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 54). [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Ledin, P. (1998). Att sätta punkt. Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. *Språk och stil*, 8, 5–47.
- Lundin, B. (2014). *Så skriver studenter. Studenters skriftspråk och normerna i språket*. Gnosjö service tryckeri AB/Min bok.
- Lundin, K. (2015). *Tala mera om språk. Textgenomlysning med grammatiska redskap*. Studentlitteratur.
- Lundin, K. (2017). *Tala om språk. Grammatik för lärarstuderande*. 3:e upplagan. Studentlitteratur.
- Lundin, K. (2019). *Språkets byggstenar. Grammatik och textarbete för lärarstuderande F–6*. Studentlitteratur.
- Lundin, K. (2023). *Skrivutveckling med grammatiska redskap. Konkreta förslag till klassrumsarbete*. Studentlitteratur.
- Lundin, K., & Linnér, B. (2011). *Klassrummens många språk*. Studentlitteratur.
- Lundin, K., & Linnér, B. (2013). Språkvård för språkutveckling. Språk, språknormer och elevspråkbruk ur ett utbildningsperspektiv. *Språk och stil*, 23, 31–58.

- Maagerø, E., Siljan, H., & Veum, A. (2021). Going from oral to written discourse: Norwegian students' grammatical challenges when writing persuasive texts. *Linguistics and Education*, 66, 101001. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.101001>
- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Martin, J. R. (1993). Technicality and abstraction: language for the creation of specialized texts. I M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Red.), *Writing science: literacy and discursive power* (s. 203–220). Routledge.
- Martin, J. R. (2009). Constituting knowledge: a functional linguistic perspective. I F. Christie & J. R. Martin (Red.), *Language, power and pedagogy: functional linguistics and social perspectives* (s. 49–79). Bloomsbury Publishing.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Routledge. [10.4324/9781315105642](https://doi.org/10.4324/9781315105642)
- Myhill, D. (2008). Towards a Linguistic Model of Sentence Development in Writing. *Language and Education*, 22(5), s. 271–288.
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for language development. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18(3), s. 1–21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>
- Nord, A. (2011). *Att göra någon annans text tydlig: Förutsättningar och språkideal vid språkbearbetning av myndighetstext* (TeFa 48). FUMS. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Näslund, H. (1981). Satsradningar i svenskt elevspråk. I K. Larsson (Red.), *Skola, språk och kön* (s. 134–152) (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 13). Studentlitteratur.
- Platzack, C. (1987). Huvudsatsordföljd och bisatsordföljd. I U. Teleman (Red.), *Grammatik på villovägar* (s. 87–96). Svenska språknämnden och Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Roussel, K., & Boivin, M.-C. (2021). The revision of syntactic errors related to complex sentences in French L1: Strategies of secondary school advanced writers. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(1), 1–40. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.07>
- Schleppegrell, M. J. (1996). Conjunction in Spoken English and WSL Writing. *Applied Linguistics*, 17(3), 271–285.
- Schleppegrell, M. J. (2004). The language of schooling: a functional linguistics perspective. *Language Learning*, 63(1), 153–170.
- Skolinspektionen. (2018). *Årsrapport 2018. Skillnader i skolkvalitet och strategisk styrning*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för gymnasieskolan 2011. Reviderad 2018* (5 uppl.). Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial*. Utbildningsdepartementet.

Svensson, J. (1987). Den problematiska hierarkin. I U. Telemann (Red.), *Grammatik på villovägar* (s. 97–105). Svenska språknämnden och Almqvist & Wiksell Förlag AB.