

## Innehåll i elevtext

Jenny Wiksten Folkeryd, Uppsala universitet

När en elev möter skriftspråket och ska lära sig skriva behövs kunskaper av flera olika slag. Det krävs exempelvis kunskap om användningen av gemener och versaler, interpunktion, stavning och meningsbyggnad. Sådana formfärdigheter syns tydligt i elevtexterna och är något som i stor utsträckning fokuseras och kommenteras i den tidiga skrivundervisningen. I texten som en elev i årskurs två har skrivit (se elevtext 1 nedan) skulle vi till exempel kunna kommentera att alla meningar inte inleds med stor bokstav (*hjärtats storlek som en knuten hand.*) eller att vissa meningar inte är fullständiga (*Pumpar blod*). Men för att lära sig skriva krävs också andra kunskaper. Det handlar om att känna till hur skrivande kan förmedla innehåll och hur budskap kan förtydligas och förstärkas i såväl berättande texter som sakprosatexter. Här skulle vi i texten från en annan elev i årskurs två (se elevtext 2 nedan) kunna kommentera hur budskapet om att hjärtat arbetar automatiskt, fördjupas genom att eleven ger exempel på automatisering i den andra meningen (*Som när vi andas, vi bestämmer inte när vi ska andas eller när hjärtat ska sluta slå.*). Hur innehåll förmedlas har traditionellt diskuterats i mindre utsträckning när det gäller bedömning och utveckling av elevers skrivande i tidiga skolår. Detta gäller såväl i forskning som i undervisning. Om lärare ska kunna diskutera, bedöma och hjälpa eleverna i sitt skrivande är det viktigt att också tala om sådana innehållsaspekter i texter av olika slag. En viktig utgångspunkt blir här att ha ett språk för att kunna lyfta fram och beskriva sådana aspekter av skrivandet, ett metaspråk. I artikeln kommer därför centrala begrepp som berör innehållsaspekter av elevers skrivande att diskuteras med utgångspunkt från såväl berättande texter som sakprosatexter.

## Elevtext 1.

### Lungorna hjärtat och blodet

Hjärtat är en muskel. Dunkar i vår krop.Om hjärtat stanar  
Då dörman. Det fem liter blod i en vuxen krop. Pumpar  
blod. hjärtats storlek som en knuten hand.



## Elevtext 2.

### Lungorna, hjärtat och blodet

Hjärtat är en muskel som arbetar automatiskt. Som när vi andas, vi bestämmer inte när vi ska andas eller vi bestämmer inte när hjärtat ska slå. När man ska mäta pulsen mäter man hur snabbt hjärtat pumpar ut blodet i kroppen. När vi tog pulsen var min vilopuls 11 slag på tio sekunder och min arbetspuls var 20 sekunder på tio sekunder. Hjärtat pumpar ut blod med syre från högra sidan av hjärtat och samtidigt hämtar blod med koldioxid som sedan åker tillbaka till vänstra delen av hjärtat tar med koldioxiden till lungorna som vi sedan andas ut. När vi andas in kommer luften med syre till lungorna sedan till högra sidan av hjärtat och sedan fortsätter det så där. I en vuxen kropp finns fem liter blod. När man t.ex springer behöver kroppen mer syre, då andas man fortare och hjärtat slår snabbare. När man dör slutar hjärtat att slå. Hjärtats uppgift är att pumpa blod.



I huvudsak fokuseras följande frågor i artikeln:

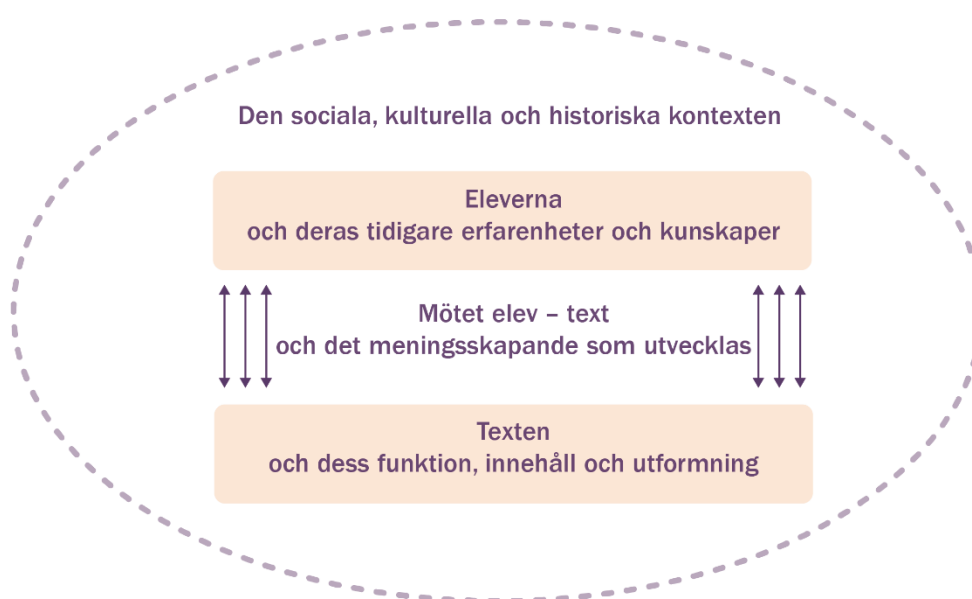
- Hur använder elever ord i sina texter för att uttrycka och berika ett innehåll?
- Hur skapar elever ett sammanhängande innehåll (en röd tråd) och hur utvecklar de detta innehåll?
- Hur använder eleverna uttryck som drar in läsaren i textens innehåll?

I artikeln kommer fokus alltså att ligga på texten och olika ingångar som lärare kan använda sig av för att bedöma och diskutera hur innehåll på olika sätt kommer till uttryck i elevers skrivande. De didaktiska val som en lärare sedan måste göra i sin skrivundervisning kring en viss textuppgift innefattar förstås att ta hänsyn till fler aspekter än bara textens innehållsliga kvalitet utifrån de frågor som ställs i den här artikeln. I modellen nedan (se figur 1) ser vi hur en elevs skrivande av en speciell text finns i ett visst utbildningssammanhang där exempelvis kursplanens centrala innehåll i svenska påverkar valet av skrivuppgift. En lärares uppgift blir, med utgångspunkt från de riktlinjer som ges i detta utbildningssammanhang, att skapa så goda förutsättningar som möjligt för att mötet mellan eleven och uppgiften ska lyckas. Här handlar det om att ta hänsyn till elevernas tidigare erfarenheter, intressen och kunskaper. Går eleven exempelvis i förskoleklass eller årskurs 3? Hur mycket vet eleven sedan tidigare om ämnet? Hur långt har eleven kommit i sin läs- och skrivutveckling? Har eleven en flerspråkig bakgrund? Det handlar också om att fundera över den uppgift som eleven får. Handlar det om en muntlig eller skriftlig uppgift? Vilket är syftet med skrivuppgiften? Vilka förväntningar finns på form och innehåll i texten (muntlig eller skriftlig text)? Genom att ta hänsyn till såväl elev som textuppgift kan goda förutsättningar skapas för ett lyckat möte mellan elev och textuppgift, det vill säga att eleven lyckas utföra uppgiften på det sätt som förväntas.

I den här artikeln ges verktyg för att kunna ta ställning till didaktiska val baserat just på innehållsliga textaspekter.

## Figur 1.

Aspekter av mötet mellan skribent/läsare och text/uppgift (Liberg, 2016, s. 124)



## Hur använder elever ord i sina texter?

Elevernas val av ord är naturligtvis centralt när det gäller vilket innehåll som förmedlas. När det gäller läsandet av en text är ordförrådet kanske det som är vanligast och enklast att peka på när man talar om en texts svårighetsgrad. Det har också visat sig att ett stort ordförråd i elevtexter hänger starkt samman med övrig textkvalitet som hur tydligt texten är uppbyggd, hur karaktärer och miljöer beskrivs etc. (Olinghouse et al., 2009). Med andra ord säger en elevs ordförråd mycket om hur långt eleven har kommit i sin skrivutveckling.

## Vardagsspråk och skolspråk

Mängden kända ord är alltså mycket viktig för förståelsen. För att förstå en text behöver man förstå minst 95 % av orden (Nation, 2001). Större delen av orden i en text består av de 5000-6000 mest frekventa orden i språket, medan de resterande 10 % är mer ämnesspecifika eller skolspråkliga. Här ska vi komma ihåg att vad gäller de skolspråkliga orden så handlar det både om sådana som är ämnesneutrala och används i flera av skolans ämnen, som exempelvis *utbredning*, *resurser*, *bilda*, *framträdande*, *avta* men också ämnesspecifika som *barrskogsbälte*, *decimalform*, *kromosomer*, *kopplingsschema*. För att bedöma elevernas användning av vardagsspråk och skolspråk, kan man undersöka om det finns en variation mellan talspråkliga, vardagliga, skolspråkliga och ämnesspecifika ord i texten. Där kan man tänka sig följande hållpunkter:

1. Tydligt talspråkliga ord, slangord, exempelvis *kollade*, *partaj*
2. Vardagliga ord (för en sju-nioåring), exempelvis *människorna*, *kniv*, *stenar*, *hette*, *brann*
3. Skolspråkliga ord – allmänna, exempelvis *utbildning*, *pumpa* (verb), *rikedom*
4. Ämnesspecifika ord – specifika med teknisk betydelse, exempelvis *runor*, *kjortel*, *harpun*

Om man jämför elevtext 1 och elevtext 2, finns det en tydlig skillnad i användningen av olika typer av ord. I elevtext 1 ser vi framför allt vardagliga ord (*kropp*, *dunkar*, *blod*, *knuten hand*) medan elevtext 2 också innehåller mer ämnesspecifika ord (*vilopuls*, *arbetspuls*, *koldioxid*). Uppgiften för läraren blir här att hjälpa eleverna att successivt erövra ett större och mer varierat ordförråd, det vill säga att behärska såväl vardagsspråk som skolspråk. Här är det viktigt att eleverna redan i förskoleklass får komma i kontakt med olika typer av texter, till exempel genom att läraren läser faktaböcker och särskilt kommenterar de mer skolspråkliga orden. När eleven så småningom själv börjar erövra skriftspråket kan arbetet med ordförrådet fortsätta genom att man exempelvis gemensamt i klassrummet bygger upp en ordbank kring det ämne som man ska skriva om innan själva skrivandet äger rum.

## Ord med mycket innehåll

Ord kan också packas samman vilket kan innebära svårigheter för förståelsen av en läst text men också ge uttryck för ett mer avancerat elevskrivande. Ofta är det just de ämnesspecifika orden som också bär mycket innehåll. Ordpackning kan åstadkommas genom *sammansatta ord* som *flaggstångsknoppsputsare* (en som putsar knoppen på en flaggstång), *långa ord* (fler än 6 bokstäver) och *överlånga ord* (fler än 13 bokstäver). Fler långa och överlånga ord är tecken på en mer specifik och svår text, exempelvis genom ett ord som *internationaliseringarnas*.

Ordpackning kan också åstadkommas genom *nominaliseringar*, det vill säga att man uttrycker något som substantiv i stället för som verb eller adjektiv, exempelvis *kommunikationerna* istället för *kommunicera*. När innehållet uttrycks som ett substantiv finns det också möjlighet att lägga till bestämningar till ordet vilket ytterligare ökar innehållstätheten (de  *fina och lättillgängliga kommunikationerna*). Nominaliseringar diskuterar man som något som är typiskt för skolspråk på högre nivåer, men det finns även i texter mot yngre år.

Bildspråk som metaforer och liknelser kan också bidra till en texts komplexitet. Uttryck som *smärtan vrålade inom henne, röd som en ros* eller *stolt som en tupp* behöver man ofta ha en erfarenhet av, och förståelsen för dessa hänger samman med vanan av att läsa eller skriva en viss texttyp.

Här kan man alltså se en skillnad beroende på hur van man är med en viss texttyp, och vilken erfarenhet man har av att använda liknelser etc. i det språk man vuxit upp med hemma. Det har alltså att göra med elevens förkunskaper (se figur 1).

När man bedömer hur eleverna använder ord i sina texter för att uttrycka och berika ett innehåll, kan man sammanfattningsvis ta hänsyn till följande frågor:

- Hur ser ordvariationen ut? Återkommer samma ord flera gånger eller varierar orden? Finns det en variation mellan olika ordklasser i texten?
- Innehåller orden som används mycket information, det vill säga finns exempel på sammansatta ord i texten? Finns det långa ord (fler än 6 bokstäver)? Finns exempel på nominaliseringar?
- Finns det en variation mellan talspråkliga, vardagliga, skolspråkliga och ämnesspecifika ord i texten?
- Används bildspråk i form av metaforer eller liknelser i texten? Används fasta fraser i texten?

När det gäller samtliga frågor är det naturligtvis viktigt att ta ställning till om elevernas användning av ord är relevant och funktionell i sitt sammanhang, det vill säga är

anpassat efter syftet med textuppgiften. Svaren på frågorna kan också användas såväl summativt som formativt. Med andra ord kan man se hur en viss elev lyckas med en speciell uppgift vid ett givet tillfälle men informationen kan också utgöra grund för didaktiska val i undervisningen av såväl den enskilda eleven som hela klassen. Om det exempelvis visar sig att många elever i klassen har en bristande ordvariation, kan det finnas anledning att i klassen diskutera vilken funktion det fyller att använda olika ord i sina texter. Här kan man inledningsvis tillsammans identifiera talspråkliga, vardagliga, skolspråkliga och ämnesspråkliga ord i texter och diskutera i vilka sammanhang det passar att använda olika typer av ord.

## Hur skapar elever en röd tråd i sina texter?

En viktig faktor för att en text ska upplevas som sammanhängande och att innehållet på så sätt presenteras på ett tydligt sätt, är att det finns en övergripande innehållslig tematik. För att få fram temat kan vi ställa frågan *Vad handlar texten om?* i hela texten eller i delar av texten. Svaret blir ofta en sak, exempelvis kan en text handla om lungorna, hjärtat och blodet (se elevtext 1 och 2). Vi kan då prata om huvudteman och underteman, där huvudtemat är huvudämnet för hela texten och undertemat ett underämne. Att teman är hierarkiskt ordnade på det här sättet är ett krav på en innehållsligt sammanhängande text. Om vi har underteman som inte platsar under ett huvudtema, kan texten upplevas som fragmentarisk och svårare att förstå.

Huvud- och underteman har relativ betydelse, det vill säga ett undertema på en nivå kan utgöra huvudtema för ett specifikt stycke. Exempelvis kan vi ha en text som handlar om kroppen (huvudtemat) med underteman som blodet, skelettet eller hjärnan. Men det är också så att i stycket som handlar om blodet får vi reda på mer om röda och vita blodkroppar. I det fallet utgör *blodet* ett nytt huvudtema, medan röda och vita blodkroppar blir underteman.

Det finns också studier som visar att olika sammanbindningsord som *och*, *då*, *därför* gör det enklare för läsaren att bygga en sammanhängande förståelse för innehållet (Carrell, 1982). I skolan måste eleverna ges möjlighet att lära sig sådana sätt att skapa röd tråd i text, till att börja med genom att bli bekanta med vilka dessa sammanbindningsord är (Schleppegrell, 2004, s. 57). Om och på vilka sätt elevernas texter innehåller dessa typer av språkliga resurser kan beskrivas utifrån hur sätser utvidgas (expanderas) och hur textens innehåll därmed förtydligas och fördjupas (Halliday & Matthiessen, 2004; Holmberg & Karlsson, 2006). Här kan man tala om *utveckling av innehållet*, *tillägg till innehållet* och *specificering av innehållet*:

**Utveckling** av ett innehållstema i texten görs genom att innehållet klargörs, omformuleras eller exemplifieras. Ett sådant exempel hittar vi i inledningen på elevtext 2 när vi får ett exempel på vad det innebär att hjärtat arbetar automatiskt (*Som när vi*

*andas, vi bestämmer inte när vi ska andas eller när hjärtat ska sluta slå.*). För att tydliggöra hur innehållet kan utvecklas kan eleverna få exempel på hur sådana utvecklade satser kan inledas:

*Det är samma sak som...*

*Med andra ord...*

*Med det menas...*

*Det betyder att...*

**Tillägg** görs genom att innehåll läggs till eller att ett alternativt innehåll presenteras. Ett tillägg ser vi i elevtext 2 när vi får reda på om vilopulsen *och* om arbetspulsen. Ett alternativ presenteras också i meningen *Som när vi andas, vi bestämmer inte när vi ska andas eller när hjärtat ska sluta slå*. Här är det inte bara ett exempel vi får utan också ett alternativ *eller när hjärtat ska sluta slå*. Användbara ord som inleder tillägg är exempelvis också *alltså, men, varken eller, förutom, å andra sidan, däremot, i annat fall*.

**Specificering** av innehållet kan göras genom att säga något om plats, tid, sätt eller orsak. Ett exempel på när innehållet specificerats ser vi i elevtext 2 när vi får reda på hur kroppsaktiviteten hänger samman med hjärtats arbete (När man t.ex springer behöver kroppen mer syre, *då* andas man fortare och hjärtat slår snabbare). Andra ord som kan användas för att inleda specificeringar är sådana ord och uttryck som *där, här, nu, i början, inledningsvis, samtidigt, till sist, på samma sätt, för att, därför, av den anledningen*.

Något som omedelbart blir tydligt när vi diskuterar elevtexter i skolans tidiga år är att mönstren av innehållslig tematik och utvidgning ser väldigt olika ut i texterna (även om uppgiftsformuleringen varit densamma). I exempeltexten nedan (se elevtext 3) har vi en elevtext med få teman. Huvudtemat rubriceras (hjärtat) och vi ser underteman om hjärtats uppgift, om pulsen och om syrets funktion men vi saknar explicita uttryck för hur dessa saker hänger samman med hjärtat. I texten finns dock en specificering (*för att järnan böhöver syre*) av varför vi inte kan leva utan syret (Folkeryd, 2014).

## Elevtext 3.

### Hjärtat

Hjärtat pumpar runt blodet i kroppen.

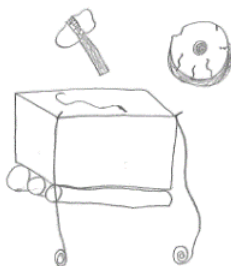
Man kan känna pulsen i halsen och handleden. vi kan inte leva utan syre för att järnan böhöver syre.

Texten om hjärtat kan jämföras med vad vi får lära oss om hjulet (se elevtext 4). I det här fallet är det inte heller många olika innehållsteman som berörs och vi får ingen utvidgning eller fördjupning av innehållet men presentationen hålls samman med huvudtemat *hjulet* genom upprepningen av just ordet *hjul*.

## Elevtext 4.

### Hjulet

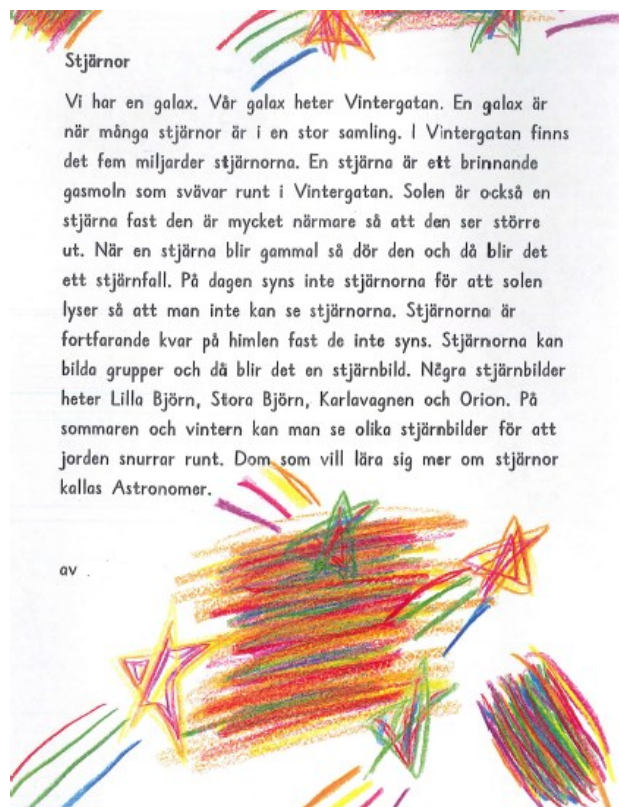
Hjulet uppfanns 3500 år f.kr. Setter man ihop många hjul blir det en maskin. Hjul kan få allt att rulla.



De båda kortare texterna kan också jämföras med texten om stjärnor nedan (se elevtext 5). Här har vi en text där huvudtemat utvecklas i sammanhållna underteman som i sin tur utgör nya huvudteman för delar av innehållet (galaxen Vintergatan, beskrivning/exempel på stjärnor, stjärnbilder och astronomer). Innehållet fördjupas också med hjälp av tillägg och specificeringar (Solen är också en stjärna *fast* den är mycket närmare. På dagen syns inte stjärnorna *för att* solen lyser).



## Elevtext 5.



Om en elevtext är sammanhängande (koherent) eller inte kan också diskuteras i termer av andra typer av textbindning (förutom sammanbindningsord som diskuteras ovan), exempelvis genom referensbindning.

Referensbindning innebär istället att meningarna håller ihop genom ett innehållsligt samband. Exempelvis genom att samma företeelse (referent) pekas ut i flera meningar genom texten. Varje sådan förekomst utgör en del av en ledfamilj som binds till varandra på olika sätt. Det kan handla om att samma ord upprepas (hand-hand), att det ena ordet utgör en delmängd av det andra (hand-finger) eller att orden kan associeras till varandra (hand-ring). I en analys av elevtexter kan man göra listor på referenter (semantiska kedjor) och se ifall de är korta eller långa. Om de sträcker sig genom hela eller större delar av texten innebär det att texten binds samman genom dessa. I texterna om hjärtat, lungorna och blodet (se elevtext 1 och 2) ingår de flesta orden i kedjor. I den första texten är dock kedjorna färre och betydligt kortare. Det finns också ord som inte bildar en kedja (*lungorna, man*) vilket gör innehållet mindre sammanhållet. I den andra texten är kedjorna långa och sträcker sig genom hela texten vilket skapar ett sammanhållet innehåll i större utsträckning.

## *Kedjor i exempeltext 1:*

Lungorna

Hjärtat- hjärtat- muskel- hjärtat- hjärtats storlek- knuten hand

Blodet- blod- blod

Kropp- vuxen kropp

Man

## *Kedjor i exempeltext 2:*

Hjärtat- hjärtat- muskel- hjärtat- hjärtat- hjärtat- högra sidan av hjärtat- vänstra delen av hjärtat- högra sidan av hjärtat- hjärtat- hjärtat- hjärtats uppgift

Pulsen- pulsen- min vilopuls- slag- arbetspuls

Blodet- blodet- blod- blod- fem liter blod- blod

Lungorna- syre- koldioxid- koldioxid- lungorna- luften med syre- syre

Vi- vi- vi- man- man- vi- vi- man- man- man

Kroppen- vuxen kropp- kroppen

Sekunder- sekunder- sekunder

När man bedömer hur elever skapar ett sammanhängande innehåll (en röd tråd) och hur de utvecklar detta innehåll kan man sammanfattningsvis ta hänsyn till följande frågor:

- Finns det en innehållslig tematisk organisation? Finns det ett eller flera tydliga huvudteman? Finns det underteman och behandlar de samma innehåll som huvudtemana? Blir undertemana nya huvudteman till ytterligare underteman?
- Skapas sammanhang i texten genom sammanhållna semantiska kedjor? Ingår alla ord i kedjor? Sträcker sig kedjorna genom hela eller delar av texten?
- Används expansioner så att de berikar och/eller fördjupar innehållet? Används enstaka typer av expansioner eller är det en stor variation i användningen (utveckling, tillägg, specificering)?

Precis som när man bedömer hur elever använder ord i sina texter, är det också här viktigt att ta ställning till om elevernas sätt att skapa röd tråd i text är relevant och funktionellt i sitt sammanhang. Redan i förskoleklass kan man sedan prata om texters innehåll utifrån teman och underteman genom att ställa frågor som: Vad handlar texten om? Vad får vi veta mer om det innehållet? Får vi förklaringar eller exempel på innehållet? Är det något som är otydligt? Hur skulle man kunna lägga till innehåll i den här texten som skulle göra det tydligare? Sådana diskussioner är viktiga utgångspunkter för att eleverna själva sedan ska kunna organisera innehållet i texter som de skriver.

## Hur skapar elever en relation till läsaren i sina texter?

Ytterligare ett viktigt inslag i elevernas texter är hur texten förhåller sig till en läsare och kommunicerar och drar in en läsare med hjälp av exempelvis tilltal och omtal eller hur attityder och värderingar uttrycks i text.

Röster, tilltal och omtal handlar om vem som tilltalas. Är det läsaren eller någon annan? Ställs frågor till läsaren (har du någonsin)? Förs olika röster in exempelvis genom omtal som och då sa hon, eller citat?

Om någon tycker bra eller dåligt om något och uttrycker det i en text så kan det också dra in en läsare i texten, det kan skapa kontakt, närhet och empati genom att läsaren känner igen sig och känner med (en fantastisk intressant film) eller tvärtom skapa negativa känslor genom att läsaren provoceras av det som sägs (plastprodukter är bra för vårt samhälle).

De här typerna av värderande ord och uttryck kan vidare delas in i tre huvdgrupper: uttryck för personliga känslor, mer estetiska uttryck för värdering av saker och mer etiska uttryck för värdering av mänskligt beteende (Folkeryd 2006, 2009; Martin & White, 2005). Beroende på vilka typer av ord och uttryck som eleverna väljer, får texterna också olika karaktär. Här är det inte ovanligt att de yngsta eleverna mest fokuserar personliga känslor i skrivandet (jag älskar, han blev rädd) medan äldre elever i större utsträckning distanserar sig från texten och ger uttryck för estetiska och etiska värderingar (en betydelsefull dag, en viktig person) (Folkeryd, 2006). Dessa olika typer av ord kan för eleverna sammanfattas som plus- och minusord.

Styrkan i de värderande orden och uttrycken kan också höjas eller sänkas vilket leder till varierad värderingsmässig volym i texten. Volymen kan höjas genom att tala om en mycket fin vas istället för en fin vas och sänkas genom att säga att någon var lite rädd, inte rädd.

När det gäller alla tre olika typer av värderingar, så kan de också uttryckas mer explicit eller mer implicit. Man kan exempelvis direkt uttrycka sin känsla för sportbilar genom

att säga *Jag är superrädd när jag åker sportbil* eller mer indirekt genom att säga *Jag ska aldrig mer åka sportbil*. Det senare kan i en specifik kontext inte bara vara ett faktakonstaterande utan också återspegla en rädsla för situationen.

Hur kan då användningen av värderande ord och uttryck gestalta sig i elevtexter? Ja, precis som när det gäller andra aspekter som tidigare diskuterats så finns det en stor variation mellan olika elevtexter och texttyper. Nedanstående text är hämtad från årskurs 3 (se elevtext 6). Här finns det inga explicita uttryck för värdering, däremot skulle uttrycket *gammal, stor* och *satt jag uta åtitade på sol nedgong en* kunna tolkas som implicita uttryck för hur stugan och sjön och solnedgången uppfattas. Det blir snarast ett kronologiskt återgivande av färden utan äventyr i förgrund.

## Elevtext 6.

Ett äventyr i naturen

Det var en gång en *gamal* stuga som jag bode i ja jik ut en da

ja jik mot en *stor* shö när jag kom dit så jag en flote ja jik mot floten

den sat fast iet rep. ja hopade i floten ja tog repet och floten

börja åka med strömmen när jag hade åkt en timme såg jag

en strand ignen va dar så jag hopade av floten bö rja gå hem

men på vägen såg ja ett fågel bo sen bör ja gå hem

nä ja kom hem *sat ja uta åtitade på sol nedgong en.*

Den texten kan jämföras med elevtext 7 där alla huvudtyper av värderingar används:

## Elevtext 7.

Ett äventyr i naturen

En gång fanns det en väldigt känd papegoja. Hans ansikte fanns på varenda väg, mur och staket. Hon kanske låter som den grymast papegojan i hela världen, men i skälva verket så var han en PIRAT!!! Han var det mest berömda Tjuven i hela landet. Han var kapten på båten "Den svarta havsdrottningen". Han kalades. Jack perott, KApten Jack perott. Han hade plundrat varenda skepp dem set på haven. Han har restt runt jorden på sin färd för att hitta sin erkefiende "Den svarta bläckfi- sken. Då kom en av Jack perotts matraser inrusande och skrek: vi har hittat den svarta bläckfisken. Jack for upp och flög till skeppet. HISA SEGLET. skrek han.När dem var ute på havet så avfyrad Den svarta havsdrottningen en kononkula mot Den svarta bläckfisken, och sen sköt den svarta bläckfisken en kanonkula mot Den svarta havsdrottningen och så höll dem på tills Jack parotts matroser kastade över rep till svarta bläckfisens båt och svingade över till honom för att ta upp kampen med svärd.Men det skulle dem inte ha gjort för att på bara 26 minuter så hade alla Jacks matroser försunit ner i döden. Och nu började svarta bläckfisken skuta på havsdrottningen och tillslut sköck den.Man har försökt hitta Jacks kropp men dem hittade den aldrig.

Teh End

Här ser vi alltså uttryck för:

**Personlig känsla:** *inrusande och skrek, flög till skeppet, HISA SEGLET skrek han*

**Värdering av saker (företeelser):** *Hans ansikte fanns på varenda väg, mur och staket, mest berömda tjuven i hela landet, på bara 26 minuter så hade alla Jacks matroser försunit ner i döden, dem hittade den aldrig*

**Värdering av beteende:** *en väldigt känd papegoja, grymast papegojan, pirat, plundrat varenda skepp, det skulle de inte ha gjort*

Explicita såväl som implicita instanser förekommer, exempelvis är värderingen direkt uttryckt i *grymast* eller *känd* och mer indirekt i *det skulle de inte ha gjort* (vilket ger en negativ värdering av en mänsklig handling). I texten används också den värderingsmässiga volymen på ett varierat sätt (*väldigt känd, grymast*). Sammantaget innebär detta att det äventyrliga innehållet (karaktärer och händelser) kommenteras utifrån personligt affektiva, såväl som etiska och estetiska utgångspunkter. Detta drar potentiellt in en läsare i textens innehåll i högre grad.

När man bedömer hur elever använder uttryck som drar in läsaren i textens innehåll kan man sammanfattningsvis ta hänsyn till följande frågor:

- Vilket innehåll sätts i textens förgrund med hjälp av de värderande språkliga resurserna?
- På vilket sätt kommer elevernas värderande röster till uttryck i textskapandet? Vilken/vilka huvudtyper av värderande uttryck finns i texten (personliga känslor, värdering av saker, värdering av mänskligt beteende)?
- Uttrycks värderingen direkt eller indirekt? Är värderingen positiv eller negativ?
- Hur graderas värderingarna? Är värderingen stark eller svag?
- Genomsyras texten av värderingar?

Även när det gäller uttryck som drar in läsaren i textens innehåll är det viktigt att ta hänsyn till ifall de olika språkliga resurserna är relevanta och funktionella i sitt sammanhang. Ett första steg i arbetet med dessa typer av uttryck är sedan att ge exempel på värderande ord och prata med eleverna om hur man kan använda plus- och minusord i texter. Här kan man gärna läsa en gemensam berättelse eller faktatext och låta eleverna plocka ut värderande ord och diskutera vilken funktion de fyller i texten. På så sätt blir det också tydligt att det i olika typer av texter finns explicita värderande ord i varierande utsträckning. Ett nästa steg kan sedan vara att låta eleverna fundera över hur volymen i ord kan skruvas upp och ner och vilken effekt det får i texten (exempelvis en *rädd* hund, en *ganska rädd* hund, en *skräckslagen* hund). Muntliga diskussioner och textsamtal av detta slag utgör en viktig grund för elevernas utveckling av en repertoar av uttryck som kan dra in en läsare i textens innehåll.

## Sammanfattning

Mötet med skolans textvärldar innebär för många elever ett nytt och främmande sätt att använda språket. För att eleverna ska lyckas i detta möte behöver de få hjälp med många olika aspekter av att skriva i skolan. Sådana aspekter berör bland annat hur ordvalet bidrar till att uttrycka och berika ett budskap, hur innehåll organiseras, binds samman och fördjupas och hur läsaren engageras i textens tankar genom olika värderande språkliga resurser. För att lärare ska kunna ge eleverna den hjälp som krävs, behövs också ett språk både för att bedöma och diskutera sådana aspekter av textskapande i tidiga skolår. Just detta har stått i förgrund för artikelns innehåll. Som hjälp vid bedömningen av elevtexter har varje huvudingång avslutats med ett antal frågor som kan ställas vid genomläsning av elevernas texter. Svaren på frågorna kan användas såväl summativt som formativt och då i relation till de aspekter som presenterades i figur 1, det vill säga vilka eleverna är och vilket syfte skrivuppgiften har i skolsammanhanget.

## Referenser

- Carrel, P., L. (1982). Cohesion Is Not Coherence. *TESOL Quarterly*, 16:4, s. 479-488.
- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Folkeryd, J. W. (2006). *Writing with an Attitude—Appraisal and student texts in school*. PhD Thesis. Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi.
- Folkeryd, J. W. (2009). Attityd i text. I Mikael Olofsson (red.) *Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Folkeryd, J.W. (2014). Hjärtan, hjul och himlakroppar – Innehåll i elevers sakprosatexter på lågstadiet. I *Mångfaldens möjligheter – litteratur- och språkdiraktik i Norden*. Elfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Göteborg.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2006). *Grammatik med betydelse*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Liberg, C. (2016). Textrörlighet, läsförståelsestrategier och didaktiska val. I Tarja Alatalo (red) *Läsundervisningens grunder*. Stockholm: Gleerups
- Martin, J., & White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*: Palgrave Macmillan.
- Nation, I.S.P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olinghouse, N. G. & Leaird, J. T. (2009). The Relationship between Measures of Vocabulary and Narrative Writing Quality in Second and Fourth Grade Student. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 545-565.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A Functional Linguistic Perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

## Kommentar:

Elevtexter, ingångar till texttypiska drag och frågor att ställa vid textbedömning som presenteras i artikeln är hämtade från forskningsprojektet *Funktion, innehåll och form i samspel. Elevers textskapande i tidiga skolår*, finansierat av Vetenskapsrådet (UVK) 2014-2016/18, med projektdeltagare Caroline Liberg, Jenny W. Folkeryd, Åsa af Geijerstam och Anna Nordlund.

Ingångarna till texttypiska drag används också i *Nya Språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-6* (Skolverket).