

Språkets struktur

Solveig Malmsten, Högskolan Dalarna

I den allra tidigaste skrivundervisningen läggs grunden för det som skolans samlade skrivundervisning ytterst syftar till: att eleven ska erövra språkliga redskap för att kunna verka i samhällets alla sfärer.

Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära. (Skolverket, 2017b:252)

Efter att ha gått igenom grundskola och gymnasium ska eleven ha förmåga att bland alla språkliga uttrycksmedel välja det som bäst förmedlar ett visst innehåll i en viss kommunikationssituation – den form som får texten att på bästa sätt fylla sin funktion. Denna artikel fokuserar strukturer på olika nivåer av språkets formsida som läraren behöver vara särskilt uppmärksam på i den tidiga skrivundervisningen. Det rör sig om strukturer som spelar stor roll för dels språkriktighet, alltså att texten följer fastslagna normer, dels textriktighet, alltså att texten passar för sitt specifika ändamål.

Avsikten är att ge läsaren insikter om svenskans språkssystem som hon eller han kan använda sig av för att stärka elevers skrivförmåga. Läraren behöver vara medveten om typiska utvecklingsgångar och vanliga hinder i utvecklingen, kunna urskilja styrkor och svagheter i elevens skrivande, kunna ge väl övervägda exempel på hur en text kan byggas upp eller förbättras och ha förmåga att skapa språkutvecklande undervisningsaktiviteter på en lämplig svårighetsnivå. Avsikten med denna artikel är alltså *inte* att eleverna i explicit undervisning ska ta del av alla de teoretiska kunskaper och begrepp som artikeln ger; det finns få studier som visar någon positiv effekt av explicit grammatikundervisning i de tidigaste skolåren (Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015). Andraspråkselever är visserligen hjälpta av viss explicit grammatikundervisning på systemisk funktionell bas (Skolverket, 2017a), men specifika metoder baserade på detta teoretiska ramverk kommer inte att presenteras här. Istället ligger fokus i denna artikel på den tysta kunskap som läraren behöver ha med sig i undervisningen för att kunna fatta välgrundade beslut om vilken typ av stöttning den enskilda eleven eller elevgruppen som helhet behöver för en god skrivutveckling.

I den tidigaste skrivundervisningen läggs ofta stor vikt vid stavning. Svenskans stavning är avhängig först och främst av språkets fonologiska och morfologiska struktur, alltså språkets uppsättning av språkljud respektive ordbildnings- och ordböjningselement, vilket framgätt av tidigare artiklar i denna modul. Denna artikel tar vid på nästa strukturella nivå, ordnivån, och rör sig via fraser och satser till textnivån. Det är viktigt att även de yngsta eleverna faktiskt får producera text, alltså skriva med ett kommunikativt syfte, så att de får upptäcka skriftspråkets potential. Annars skulle det vara svårt att motivera det mödosamma arbete som det innebär att lära sig skriva. Att producera text behöver dock inte betyda att eleven själv ska nedteckna långa berättelser eller beskrivningar. I förskoleklass samskriver man rimligen, så att eleverna formulerar texten muntligt och läraren nedtecknar den. Men även på senare stadier, när eleverna klarar av att skriva på egen hand, kan man med fördel fortsätta med en del samskrivande. Att få skriva och samtala om skrivandet tillsammans med vuxna är nämligen lika viktigt för skrivutvecklingen som fonologisk medvetenhet (Liberg, 2010). I artikeln görs därför ingen skillnad mellan samskrivande och självständigt skrivande, utan uttrycken skrivande, text och textskapande används oavsett hur produktionen går till. Artikeln vill förmedla att kommunikativt skrivande innebär språkligt arbete på många olika nivåer samtidigt (Johansson, 2009). Detta tydliggörs i denna artikel med hjälp av en autentisk text skriven av en elev i årskurs två, som givits det fingerade namnet Tintin, se *Bild 1*.

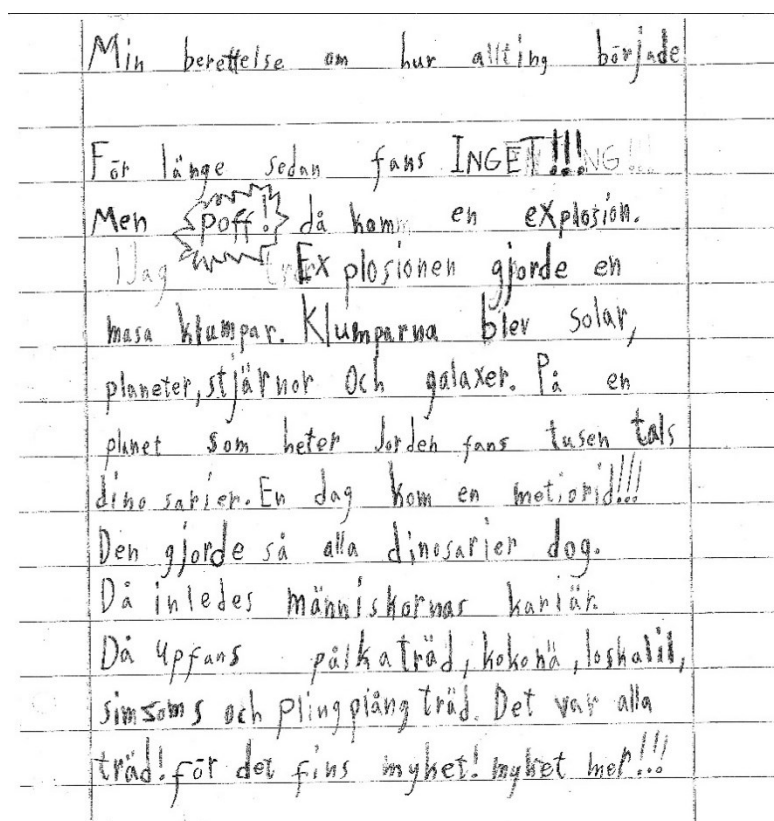


Bild 1: Elevtext av Tintin, årskurs 2

Texten i *Bild 1* håller en mycket hög nivå med tanke på skribentens ålder, men det märks att även denna så engagerade elev mot slutet blir utmattad av det stora, komplexa arbete som skrivande innebär och börjar leka med språket på ett i och för sig inspirerande sätt.

Ord och betydelserelationer

En grundläggande skillnad mellan skrift och tal är att parterna i en muntlig kommunikationssituation i regel befinner sig i samma tid och rum, medan skriften används just för att överbrygga tid och rum. Det medför en rad ytterligare skillnader (se exempelvis Lundberg, 2008) som sammanfattningsvis innebär att man i skrift behöver vara mycket mera explicit än i vardagligt tal. Eftersom mottagaren inte kan se skribentens gester, inte befinner sig i samma situation och har delvis andra mentala referensramar skulle någon utanför klassrummet inte förstå om Tintin skrev: ”Och så kom den där och ba poff och dom arrgh men vi ba yess och ägde hela jorden!” Vålfungerande skriftlig kommunikation, liksom skolspråket i allmänhet, är mycket mera situationsbundet än den typ av talspråk som eleverna i regel redan är bra på när de börjar skolan (Axelsson, 2009).

För att eleverna ska kunna skriva allt mindre situationsbundet krävs framförallt ett större och mera exakt ordförråd. Ett första steg för riktigt unga skribenter är ofta att använda substantiv istället för pronomen (pronomen är exempelvis följande kursiverade ord: ”Och så kom *den där* och ba poff och *dom arrgh* men *vi* ba yess och ägde hela jorden!”). Pronomen används mycket i tal för att syfta på något i situationen, medan substantiv är mera situationsobundna. Tintin är bra på att använda substantiv och skriver exempelvis *meteoren*, *dinosaurierna*, *människorna* istället för *den* respektive *de*. Ett andra steg är att utnyttja adjektiv i större utsträckning; Tintin använder liksom många i samma ålder knappast några adjektiv alls i sin text. Sådana hade definitivt kunnat bidra till att ge en tydligare bild av skeendena. Explosionen hade kunnat vara *jättelik*, planeten Jordan *avlägsen* från universums centrum och människorna *smarta*. Även inom andra ordklasser behöver eleverna så småningom använda mera specifika ord. En typisk berättelse skulle kunna levandegöras med hjälp av dramatiska verb, så att explosionen *slungade ut* ett stoftmoln som *virvlade* omkring i universum, meteoriten *brakade in* i jorden och dinosaurierna *krossades*. Tintin använder mest språkets allra vanligaste verb, så som *finnas*, *komma*, *göra*, *bli*. Tintin dramatiserar istället på talspråkets vis med sitt *poff*, inramat som i en tecknad serie. Som lärare kan man stimulera eleverna att uttrycka sig mera exakt och beskrivande genom att ställa frågorna vem? vad? var? hur? när? varför? till deras texter, till en början muntligt, senare som en checklista på tavlan (Lundberg, 2008, s. 99).

De ord som barn först lär sig brukar, precis som Tintins verb, ligga just på den så kallade *basnivån*. Det är konkreta ord som refererar till företeelser i barnens närmaste omgivning. Barn lär sig alltså först ordet *hund*, inte det överordnade, mera abstrakta begreppet *husdjur* eller det underordnade, mera specifika begreppet *pudel*. De lär sig först ordet *prata*, inte det överordnade *kommunicera* eller det underordnade *babbla* eller *orera*. Det är dock viktigt för

både skrivutvecklingen och övrigt lärande i skolan att elevernas ordförråd utvecklas målinriktat (Axelsson, 2009). Barn fascinerar lätt över att det finns flera ord för samma sak, så kallade *synonymer*. Läraren skulle i Tintins klass kunna kasta ut frågan huruvida *sol* och *stjärna* betyder detsamma och få en livlig diskussion. Nya begrepp kan också relateras till sina motsatser, så kallade *antonymer*. Om man ska definiera vad *elak* betyder kan man säga att det är någon som inte är *snäll*, om man stöter på *falsket* som ett nytt ord kan man förstå det som motsatsen till *sant*. Det är utmärkt om elever tidigt får upp ögonen för olika betydelserelationer mellan ord. Man arbetar nämligen med olika ord som tillhör samma betydelseområde för att få en text att hänga samman.

Ordförrådet kan också utvecklas genom att eleverna får laborera med ordbildning, i F–3 först och främst genom att skapa sammansättningar av två rotmorfer. Detta är extra viktigt om man har andraspråkelever i gruppen, eftersom sammansättningar är mindre vanliga i världens språk. Enkla ord, det vill säga ord som består av bara ett rotmorfem så som *hund*, ligger ofta på basnivån betydelsemässigt. Sammansatta ord som *knähund* kan bli mera specifika än enkla ord, men de kan också uttrycka begrepp ovanför basnivån inom ett visst betydelseområde, som exempelvis *busdjur* i relation till *hund*. Ett roligt sätt att arbeta med sammansatta ord är spel, som finns i både fysisk och digital form och som tack vare illustrationer kan användas även av icke läskunniga elever. När eleverna upptäcker sammansättningar som de inte kände till sedan tidigare utvecklas deras ordförråd, när de ser hur kända ord är uppbyggda av två delar blir de uppmärksamma på gränsen mellan leden. I bästa fall stimulerar arbetet till språklig kreativitet så att eleverna börjar experimentera med att skapa egna, antingen tokroliga eller på allvar användbara sammansättningar!



Behovet av att utvidga och mentalt organisera sitt svenska ordförråd gäller inte minst andraspråkelever. De har ofta en smalare språklig erfarenhet av svenskan och därmed ett mindre ordförråd än jämnåriga med svenska som förstaspråk. Andraspråkelever behöver därför fortsätta att bygga ut det basala ordförrådet samtidigt som de tillägnar sig det ordförråd som hör till skolspråket, det vill säga både mera abstrakta begrepp, mera specifika begrepp, flera synonymer och för en del ord respektive motsatsord. Ett sätt för läraren att stötta eleven i denna utveckling av ordförrådet är att omformulera andraspråkelevens svar i klassrumssamtalet ”i riktning mot ett mer skolrelaterat språkbruk, som bidrar till att göra eleverna delaktiga i den gemensamma konstruktionen av ett mer ämnesspecifikt och skolrelaterat språkbruk” (Skolverket, 2017a). Att börja skriva mera specifikt eller abstrakt är svårt även för elever med svenska som förstaspråk, men för en elev med svenska som andraspråk kanske inte ens begreppen på basnivån är självklara. Olika språk har nämligen olika sätt att dela in betydelseområden. Det är till exempel inte alls givet att elevens förstaspråk skiljer på verben *sätta*, *ställa* och *lägga* – tänk på att ett med svenskan så

närbesläktat språk som engelskan använder ordet *put* för alla dessa tre i svenska ögon skilda aktiviteter (Viberg, 2015). När en andraspråkselev frågar om ett svenskt ords betydelse eller visar osäkerhet ifråga om ett visst betydelseområde i sitt svenska språkbruk bör läraren fånga det didaktiska ögonblicket och i samtal med eleven jämföra förstaspråket och svenskan. Målet är då inte att kartlägga alla likheter och skillnader mellan språken utan att visa intresse och respekt för elevens förstaspråk som en viktig resurs i tillägnandet av andraspråket (Gibbons, 2016).

Fraser

Ett alternativt, eller rättare sagt kompletterande, sätt att göra en text mera exakt och levande är att bygga ut enskilda ord med flera ord som beskriver det första ytterligare. Tar man det enkla substantivet *hund* kan man till exempel lägga till att det rör sig om *en liten hund med långa öron*. Man kan ytterligare specificera att hunden är *väldigt liten* eller att det är en hund *med långa öron och kort nos*, och på detta sätt kan man lägga till information i princip i det oändliga. Det som man strukturellt sett gör när man laborerar på detta sätt är att utvidga sina *fraser*. Det finns flera typer av fraser, men den som är viktigast att arbeta med i skrivundervisningen är *nominalfrasen*. Den utgår från ett substantiv eller ett pronomen, och åtminstone om detta *huvudord* är ett substantiv kan sedan en mängd olika typer av bestämningar läggas till före och efter huvudordet. I *Bild 2* exemplifieras detta med några av Tintins nominalfraser. Eftersom eleven ännu inte utnyttjar alla möjligheter att bygga ut nominalfrasen är ett par kolumner tomma.

| Nominalfras | | | | | |
|-------------|--------------------------------------|----------|----------------------|------------------|------------------|
| Artikel | Pronomen, räkneord eller genitivform | Adjektiv | Huvudord: Substantiv | Prepositionsfras | Bisats |
| en | | | explosion | | |
| | | | klumparna | | |
| en | | | planet | | som heter Jorden |
| | alla | | dinosaurier | | |
| | människornas | | karriär | | |

Bild 2: Ett urval av nominalfraser i Tintins berättelse

Lärare brukar ofta först försöka stimulera elever att använda adjektiv för att utvidga nominalfrasen. Det går lika bra att göra när man samskriver med yngre elever (eleven formulerar sig i tal och läraren nedtecknar) som när äldre elever skriver själva. När eleven exempelvis berättar om *en hund* frågar man om eleven kan beskriva hunden lite mera: var

den stor eller liten, snäll eller arg, lugn eller sprallig, vilken färg hade den? När eleven har börjat använda adjektiv självmant kan man driva frågan vidare och fråga hur liten hunden var (*väldigt liten* eller *ganska liten*?) eller hur eleven värderar hundens sprallighet (*härligt sprallig* eller *irriterande sprallig*?). Men viktigare är kanske att leda över elevens uppmärksamhet till andra typer av bestämningar i nominalfrasen. Efter substantivet kan man lägga till en preposition med tillhörande ord, så som i frasen *en hund med långa öron*. Alternativt kan man skapa en bisats och skriva *en hund som hade långa öron*. Ju mera komplex information eleverna vill ha fram i sina texter, desto större blir behovet av flera bestämningar och framförallt flera bestämningar *efter* huvudordet. I *Bild 3* ges några exempel på hur Tintins nominalfraser skulle kunna byggas ut ytterligare.

| Nominalfras | | | | | |
|-------------|--------------------------------------|----------|----------------------|-------------------------------|----------------------------|
| Artikel | Pronomen, räkneord eller genitivform | Adjektiv | Huvudord: Substantiv | Prepositionsfras | Bisats |
| en | | jättelik | explosion | | som brukar kallas Big Bang |
| | | | klumparna | av sten, metall, is eller gas | |
| en | | avlägsen | planet | | som heter Jorden |
| | alla | | dinosaurier | på land | |
| | människornas | otroliga | karriär | | |

Bild 3: Förslag på ytterligare utbyggnad av nominalfraserna i Bild 2

Just eftersom Tintin som andraklassare kommit ganska långt i sin skrivutveckling är det viktigt att läraren har förmåga att se vad denna elev kan och att ge stöttning inom elevens närmaste utvecklingszon, det vill säga stötta i sådant som Tintin klarar med hjälp, men ännu inte helt på egen hand (Gibbons, 2016). Exempelen i *Bild 3* är faktiskt inte utom räckhåll: vissa elever i årskurs tre kan formulera avancerade nominalfraser som de understrukna nominalfraserna i följande autentiska exempel (återgivet efter Josephson, Oliv & Melin, 1990):

”... En ung man i kungens tjänst full av ärelystnad och mod hade lystnat på den sårades berättelser om hur han hade blivit överfallen av en ond trollkarls män. Han hade med sig ett nödrop på hjälp från en prinsessa som var i trollkarlens våld. ...”

Frasbegreppet är också viktigt i undervisningen av elever med svenska som andraspråk, framförallt av två skäl. För det första ställer svenskan krav på kongruensböjning, det vill säga överensstämmelse i böjningsform mellan olika delar inom nominalfrasen. För en relativt nybliven andraspråksinlärare är det inte självklart att både artikel, pronomen och

adjektiv inom en nominalfras måste anpassas efter huvudordet. Det är i svenskan grammatiskt att välja fel genus på bestämningarna, som i **ett hund*, **något hund* eller **en litet hund*, eller fel numerus som i **några hund* eller **en små hund*. Här är det alltså avgörande att läraren kan göra eleven uppmärksam på vilka ord som hör till frasen och måste stämma överens i sin form – och är beredd att göra det många gånger, eftersom kongruensböjning tar lång tid att lära sig. För det andra, och detta är en större utmaning, behöver eleven medvetet eller undermedvetet kunna urskilja fraser för att få rätt ordföljd i satsen (Håkansson, 2001).

Satser

Satser byggs upp av fraser: fraserna i en sats fungerar var och en som en satsdel. Frasbegreppet är alltså nödvändigt när eleverna ska börja bekanta sig med de grundläggande satsdelarna. Men i årskurs F–3 är frasen framförallt ett värdefullt begrepp för att visa alla elever hur man kan variera ordföljden för att få en bra textbindning. Därutöver behövs frasbegreppet för att kunna hjälpa andraspråksinlärare att så småningom få rätt ordföljd i svenska satser just när de varierar ordföljden och börjar satsen med något annat led än subjektet. Det som är mest speciellt med svensk ordföljd ur ett tvärspråkligt perspektiv är regeln att satsens finita verb (det verb som är böjt i presens, till exempel *kommer*, eller preteritum, till exempel *kom*) alltid kommer på andra plats i påstående huvudsatser, den så kallade V2-regeln. Det betyder att man inte kan ha två olika fraser, alltså två olika satsdelar, före det finita verbet. En engelsk andraklassare hade kunnat skriva *One day, a meteorite came*, men om det i elevtextexemplet hade stått *En dag en meteorit kom* skulle det antyda att Tintin hade svenska som andraspråk. Den svenska regeln kan illustreras i en matris över satsens ordföljd, se *Bild 4*.

| Påstående huvudsats | | | | |
|---|------------|--------------------------|-----------|------------------|
| Fundament | Finit verb | Subjekt | Adverbial | Resten av satsen |
| Explosionen (subjekt) | gjorde | | | en massa klumpar |
| På en planet som heter Jorden (rumsuttryck) | fanns | tusentals dinosaurier | | |
| En dag (tidsuttryck) | kom | en metiorid | | |

Bild 4: Ordföljden i påstående huvudsats i svenskan

Det som här kallas *fundament* är den första platsen i satsen, där man i en påstående huvudsats kan välja fritt vilken satsdel man vill placera. Cirka 60 procent av satserna i svenskt skriftspråk börjar med subjektet, men det är också vanligt, speciellt i berättande

text, att börja med tidsuttryck för att betona kronologin eller ibland med rumsuttryck för att stanna upp i tempot. I utredande och argumenterande text är det vanligt att börja satser med andra uttryck för olika omständigheter, inte minst logiska samband som *å ena sidan – å andra sidan*, *därför* eller *ändå*. Efter fundamentet följer plats två, där alltså det finita verbet står, och direkt därefter kommer subjektets plats, om man nu inte valt att placera det i fundamentet. En egen kolumn har slutligen reserverats för adverbial (framförallt sådana små sambandsord som *också*, *dock*, *alltså* eller uttryck för talarattityd som *faktiskt*, *som tur är*, *tyvärr*) för att matrisen ska bli jämförbar med matrisen över bisatser, som ska visas strax. Resten av satsdelarna följer sedan också en bestämd ordning, men dessa övriga satsdelar kommer inte att behandlas här.

Exempelsatserna är tagna från Tintins text och visar en god förmåga att variera innehållet i fundamentet. Ofta placerar Tintin subjektet först, som i den första exempelsatsen. Men vid ett tillfälle börjar satsen med ett rumsuttryck, och allra oftast börjar Tintins satser faktiskt med tidsuttryck (*för länge sedan*, *då* och *en dag*). Det är typiskt för berättande text där man vill betona det kronologiska förloppet.

Tintin, som har svenska som förstaspråk, har inga problem med att korrekt placera subjektet efter det finita verbet när satsen börjar med någon annan satsdel, som i det andra och tredje exemplet ovan. Men hade Tintin nyss börjat lära sig svenska är sannolikheten stor att ordföljden blivit just *En dag en meteorit kom*. Detta avhjälps då inte med långa teoretiska utläggningar om frasers och satsers struktur. Däremot bör läraren inse att eleven försöker åstadkomma en variation i ordföljd och hjälpa till genom att visa vilka ord som ”hör ihop” och kan flyttas runt i satsen tillsammans. Man skulle i detta fall visa eleven att *en dag* respektive *en meteorit* är två olika saker, som kan ordnas antingen som *En dag kom en meteorit* eller som *En meteorit kom en dag* – och så berömma andraspråkeleven för att hon eller han med tidsuttrycket först strävat efter en ordföljd som passar texttypen!

Ytterligare en svårighet med de svenska ordföljdsreglerna är att ordföljden i bisats skiljer sig från ordföljden i påstående huvudsats, som nyss demonstrerats. En bisats kännetecknas ordföljdmässigt av att den första platsen måste fyllas av en så kallad bisatsinledare (för den som föredrar ordklassbeteckning rör det sig om subjunktion, adverb eller pronomen, se exemplen i *Bild 5* nedan). Sedan följer subjektet samt en plats för eventuella adverbial, och först därefter kommer det finita verbet. *Bild 5* illustrerar svenskans bisatsordföljd och kan jämföras med *Bild 4*, som visade huvudsatsordföljden. De två första bisatserna är de enda två som finns i Tintins text. Den tredje, kursiverade, är konstruerad för att komplettera bilden av hur svenska bisatser kan se ut.

| Påstående huvudsats | | | | |
|--|------------|-----------------------|-----------|------------------|
| Fundament | Finit verb | Subjekt | Adverbial | Resten av satsen |
| Explosionen (subjekt) | gjorde | | | en massa klumpar |
| På en planet som heter Jorden (rumsuttryck) | fanns | tusentals dinosaurier | | |
| En dag (tidsuttryck) | kom | en meteorid | | |

Bild 5: Ordföljden i bisats i svenskan

Andraspråksinlärare brukar gå igenom flera olika faser i inläringen av svensk ordföljd där de först kämpar med huvudsatsordföljden, sedan generaliserar denna ordföljd även till bisatser och till slut lär sig att skilja på ordföljden i huvudsatser och bisatser (Håkansson, 2001). Läraren behöver förstå andraspråksinlärarens svårigheter med ordföljden och stötta eleven i att uttrycka det hon eller han avser, trots risken att det uppstår språkliga fel. Om eleven undviker att prova nya grammatiska konstruktioner så som bisatser av rädsla för att göra fel får hon eller han betydligt sämre förutsättningar att lära sig dem (Flyman Mattsson, 2017).

Även när det gäller elever med svenska som förstaspråk är det en viktig del i skrivutvecklingen att utnyttja bisatser i allt större utsträckning. Bisatser kan bland annat användas för att genom formen signalera vilket innehåll som är mindre fokuserat. Textens övergripande berättelse eller resonemang representeras då av huvudsatserna, medan fördjupande information om aktörer och företeelser placeras i bisatser. Denna information blir därmed formmässigt och innehållsmässigt tydligt underordnad. Tintins bisats *som heter Jorden* sägas innehålla bakgrundsinformation om planeten som det zoomas in på i berättelsen. Tintins andra bisats, *så alla dinosaurier dog*, fyller däremot en annan funktion: här används satsstrukturen för att markera sambandet mellan orsak (*den gjorde*) och verkan (*så alla dinosaurier dog*). Både meteoriten och dinosauriernas död hör här till förgrunden. Det ligger alltså något i talesättet ”huvudsak i huvudsats och bisak i bisats”, men det är samtidigt en stark förenkling av vad bisatser kan vara bra för. I årskurs F–3 finns ingen anledning för läraren att explicit tala om bisatser. Däremot kan man stimulera eleverna att omedvetet bilda sådana genom att ge dem ett urval sambandsord som bara kan användas som bisatsinledare, till exempel *medan*, *innan*, *eftersom*, *så att* eller *även om*, som eleverna får i uppdrag att inkludera i sin text. Samtliga elever får då träna på att framställa tidssamband, orsakssamband och motsatsförhållanden, och de andraspråkselever som annars knappast kan eller törs skapa bisatser får stöd för det. Att det samtidigt förmodligen uppstår ordföljdsfel bör läraren som sagt inte vara bekymrad över.

Ord, fraser och satser i textbindningens tjänst

En typiskt skriftspråklig text består alltså i huvudsak av sådana påstående huvudsatser som demonstrerats här, med eller utan bisatser. Men en rad tillfälliga huvudsatser utgör ingen text: det behövs också ett sammanhang mellan dem. Både ord, fraser och satser är helt avgörande för om en skribent ska kunna skapa en sammanhängande text, alltså få en god så kallad *textbindning*. Tintin lyckas förhållandevis väl med att utnyttja språkssystemets resurser på olika nivåer för textbindningen.

Särskilt effektivt utnyttjar Tintin ordföljden i huvudsatser för att knyta ihop meningar som följer efter varandra. Exempelvis avslutas mening två med *en explosion* och mening tre börjar sedan med *Explosionen*, som tydligt syftar tillbaka på den information som gavs i föregående mening. Mening tre slutar med *en massa klumpar* och mening fyra börjar med *Klumparna*, och så vidare. Detta visar att Tintin är en förhållandevis avancerad skribent; i jämnåriga elevers texter är det vanligt att en stor del av satserna börjar med samma led eller att ordföljden knappast alls utnyttjas för att förtydliga samband.

På ett något mera övergripande plan struktureras texten genom signaler om orsaks- och tidssamband. Främst specificerar Tintin tidsförloppet i sin berättelse med tidsuttrycken *för länge sedan*, *då* och *en dag*, som dessutom betonas genom att de placeras först i satsen. Därmed följer Tintin uppenbart konventionerna för en berättelse. Samtidigt lämpar sig ämnet egentligen bättre för en utredande text, där orsakssamband brukar dominera. Tintin använder också mycket riktigt sammanbindningsmarkören *så* för att göra ett tillägg som förklarar att meteoriten gjorde *så* alla dinosaurier dog. Tintin kunde vidare ha specificerat att människorna inte hade kunnat bre ut sig *om* dinosaurierna hade levt kvar, eller att de uppfann saker *för att* livet skulle bli enklare. Det vore inte orimligt: en god berättande text kan gärna innehålla mera beskrivande eller reflekterande passager, där jämförelser eller orsakssamband är intressanta. Likaså omfattar exempelvis en övertygande argumenterande text ofta inslag av berättelse med markörer för tidssamband. Men det är en ganska svår uppgift att strukturera en text efter flera olika sorters samband parallellt. Om läraren har ambitionen att elever i årskurserna F–3 ska prova detta behöver de få stöttning, exempelvis genom att man tipsar eleverna om ett urval relevanta sammanbindningsmarkörer.

Slutligen bygger Tintin också upp innehållsliga teman. Tintins text handlar om dels universums tillblivelse, dels livsformer på jorden, och många nominalfraser refererar därför till dessa två *ledfamiljer*. Till den första ledfamiljen hör fraser som *inget*, *en explosion*, *en massa klumpar*, *solar*, *planeter*, *stjärnor*, *galaxer*, *en planet som heter Jorden*. Sedan tar den andra ledfamiljen vid: *tusentals dinosaurier*, *alla dinosaurier*, *människornas karriär*. Den första ledfamiljen är som synes längre och innehåller större variation i ordvalet. Den andra är inte lika fullständigt utbyggd; Tintin tröttnade nog på uppgiften och införde istället en ny ledfamilj med en rad fantasitråd. Här finns den största utvecklingspotentialen. Som lärare kan man förbereda en skrivuppgift genom att tillsammans med eleverna tänka ut vilken ledfamilj som ska återkomma genom hela texten. Här kan man utnyttja klassens samlade kunskaper om synonymer, motsatsord, överordnade och underordnade begrepp samt utbyggnad av fraser. Typiskt för elevtext är en hög grad av inferens (Nyström, 2001), det

vill säga fall där läsaren får svårt att urskilja kopplingen mellan två begrepp eftersom för mycket är underförstått. I Tintins text ligger det till exempel många tankeled mellan dinosauriernas död och människans karriär. Läraren bör därför särskilt stötta eleverna i att uttrycka alla led i sina tankekedjor och trots utvikningar hålla fast vid den grundläggande tankekedjan genom hela texten, både genom noggrann förberedelse av uppgiften i klassen och genom enskilda textsamtal under skrivprocessen. När man på så vis arbetar med textens innehåll och dess funktion i en fiktiv eller verklig kommunikationssituation kommer många aspekter av textens formsida att utvecklas utan att någon explicit, separat undervisning om ord, fraser eller satser har givits.

Sammanfattning

Denna artikel har visat att en lärare behöver insikter om alla språkssystemets olika nivåer för att kunna ge en kvalificerad skrivundervisning i skolans tidigaste år. Exempeltextern har illustrerat att Tintin, liksom alla elever i den tidiga skrivundervisningen, i sitt arbete kontinuerligt måste ta ställning till en lång rad frågor – inte bara gällande fonematisk och morfologisk struktur som har med stavningen att göra, utan lika mycket gällande ordval, frasstruktur, ordföljd och textuppbyggnad. Tintin löser visserligen många av frågorna fint för sin ålder, men bör likafullt få stöttning i sin lärandeprocess. Läraren måste kunna analysera elevens prestation, se vilka områden hon eller han närmast kan utveckla, fundera ut hur det kan göras med utgångspunkt i elevens egen språkliga produktion, samt slutligen modellera detta för eleven i samtal om text. För andraspråkslever kan det därutöver vara befogat att explicit undervisa om ”mallar, modeller och ramar ... på text-, sats- och frasnivå” (Skolverket, 2017a:18). Och framförallt bör läraren i alla delar av undervisningen, från skapandet av skrivuppgifter till omdömen om elevens textproduktion, ha insikt om och respekt för vilket enormt arbete det innebär att träna sig till en god skribent – en utveckling som eleven antagligen fullföljer med gott mod om hon eller han får en väl genomtänkt och inspirerande stöttning under sina första skolår.

Referenser

- Axelsson, Monica (2009). Vardagspråk och skolspråk i utveckling. I Monica Axelsson & Karin Jönsson (red.): *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber. S. 148–176.
- Flyman Mattsson, Anna (2017). *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 4., uppdaterade uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Håkansson, Gisela (2001). Undervisning eller inte undervisning – gör det någon skillnad? I Naucmér, Kerstin (red.): *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma. S. 43–62. Tillgänglig på Internet: <http://www.andrasprak.su.se/litteratur/nationellt-centrums-symposierappporter/symposium-2000-ett-andraspraks-perspektiv-pa-larande-1.83983>
- Johansson, Victoria (2009). *Developmental aspects of text production in writing and speech*. Lund: Department of Linguistics and Phonetics, Centre for Languages and Literature, Lund University.
- Josephson, Olle, Oliv, Tomas & Melin, Lars (1990). *Elevtex: analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur
- Liberg, Caroline (2010). Möten i skriftspråket. I Bjär, Louise & Liberg, Caroline (red.): *Barn utvecklar sitt språk*. 2., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, Catharina (2001). *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Skolverket (2017a). *Bygga svenska – bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling*. Tillgänglig på Internet: <https://bp.skolverket.se/delegate/download/view?testGuid=B927ED86743343FC89A1DC8128E899A8&documentGuid=20CB98DD6A814FA7B503E732F5BC01CE>
- Skolverket (2017b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3813>
- Taube, Karin, Fredriksson, Ulf, & Olofsson, Åke. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever : Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Stockholm. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-101726>
- Viberg, Åke (2015). Contrasts in construction and semantic composition: The verbs of putting in English and Swedish in an intra-typological perspective. I Signe Oksefjell Ebeling

& Hilde Hasselgård (red.): *Cross-Linguistic Perspectives on Verb Constructions*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. S. 222–253.