

Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning

Robert Walldén

Institutionen för kultur, språk och medier, Malmö universitet

ABSTRACT

I denna studie utforskas ett litteraturarbete som involverar en lärare och en grupp andraspråksinlärare inom grundläggande vuxenutbildning. Den aktuella kursen är Svenska som andraspråk Delkurs 3. Syftet med studien är att utforska och synliggöra de litteracitetspraktiker som erbjuds under moment som fokuserar på romanens språk. Materialet grundar sig på observationer, ljudinspelningar och insamlat läromaterial. Analysen vilar primärt på Luke och Freebodys litteracitetspraktiker, Langers teori om textrörlighet samt Bernsteins utbildningssociologiska teori. I analysen betraktas litteraturarbetet som samspelande litteracitetspraktiker, där arbetet med romanens språk utgör en särskild textanvändningspraktik. Resultatet visar att läraren i diskussioner kring ord, uttryck och språklig stil för uppmärksamheten till de centrala karaktärernas egenskaper och utveckling genom romanen. Detta medför att textanvändningspraktiken samspekar med en betydelskapande praktik, där de betydelser som utforskas i interaktionen överskrider betydelsen av de enskilda ord och uttryck som väljs ut och diskuteras. Detta kan tillmätas viktiga stöttande egenskaper i en undervisningsgrupp där majoriteten av eleverna skulle ha svårt att förstå romanen på egen hand. I artikeln diskuteras även hur fokuset på romanens språk öppnar upp för en textanalytisk litteracitetspraktik.

INTRODUKTION

Trots att komvux är en skolform med fler deltagare än gymnasieskolan, beforskas den relativt sällan (Vetenskapsrådet, 2019, s. 18). Av elever som studerar på grundläggande nivå är 95 % utlandsfödda, en andel som dessutom ökar (Skolverket, 2018a). Det medför att den allra största kursen inom grundläggande vuxenutbildning (grundvux) är svenska som andraspråk.

Undervisningen på denna kurs, som inte sällan sträcker sig över flera terminer, har blivit mycket sparsamt belyst i forskning jämfört med gymnasiekurser i svenska som andraspråk (se nedan) och även i förhållande till svenska för invandrare (sfi) (jfr t.ex. Carlson, 2002; Flyman Mattsson, 2016; Franker, 2011; Norlund Shaswar, 2014; Rydell, 2018; Wedin, Rosén & Hennius, 2018).

Den lärare som deltar i föreliggande studie använder sig av skönlitteratur för att främja elevernas språkutveckling. Romanen kan ur detta perspektiv ses som en källa till språkligt inflöde, där nya ord lärs in implicit (jfr Krashen, 1985), men också som ett led i ett språkfokuserat lärande (se Nation, 2013; Schmitt, 2008). Tidigare forskning har visat att explicita och strukturerade metoder för ordinläring har en gynnsam effekt (Nassaji, 2003; Nation, 2013; Yousefi & Biriá, 2018). Utgångspunkten för denna artikel är dock inte att utforska huruvida den studerade undervisningen har positiva effekter på elevernas inläring och läsförståelse. Arbetet med ord, uttryck och språklig stil ses istället som en *litteracitetspraktik*, alltså som ett särskilt sätt att använda och kommunicera kring texter, som samspelar med andra litteracitetspraktiker under litteraturarbetet. Romanen som utgör utgångspunkten för litteraturarbetet är *Eftermiddagarna med Margueritte* av Marie-Sabine Roger från 2013.

I nationell forskning om undervisning i svenska och svenska som andraspråk ställs ofta *språk* och *litteratur* samt *form* och *funktion* mot varandra på ett sätt som riskerar att vara mindre belysande för undervisningspraktiker, såsom i andraspråksundervisning, där lärare behöver arbeta med språk och textbetydelser samtidigt (jfr t.ex. Economou, 2015, 2018; Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam, 2012; diskuteras i Walldén, 2017, 2019a, s. 89). Föreliggande studie har förutsättningar att nyansera denna bild och samtidigt belysa hur lärare på grundvux stöttar eleverna när de ställs inför den avsevärda språkliga utmaningen som det innebär att läsa en autentisk roman på målspråket, något som inte har belysts tillräckligt i tidigare forskning.

Syftet med denna artikel är att utforska och synliggöra de litteracitetspraktiker som erbjuds i ett litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare under moment som fokuserar på romanens språk. De specifika forskningsfrågorna lyder:

- Vilka litteracitetspraktiker involverar läraren eleverna i när hon uppmärksammar ord, uttryck och språklig stil i den aktuella romanen?
- Hur kan relationen mellan dessa litteracitetspraktiker förstås?

De teoretiska utgångspunkterna för att besvara dessa frågor framgår i avsnittet nedan.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta avsnitt diskuteras de teoretiska ramverk som har används för att belysa det aktuella litteraturarbetet. Jag redogör inledningsvis hur litteraturarbete kan förstås som samspelande litteracitetspraktiker. Sedan klargörs hur Bernsteins utbildningssociologi (1990/2003, 2000) kan användas för att förstå litteraturarbetet som del av en undervisningspraktik.

Litteraturarbete som samspelande litteracitetspraktiker

Litteracitetspraktiker handlar om hur texter förstås, används och interageras kring i sociala sammanhang (se t.ex. Street 1984; Gee 2015). I denna studie betraktas det litteraturarbete läraren leder i linje med en sådan social syn på litteracitet. Detta innebär att jag intresserar mig för hur textsamtalen reflekterar undervisningens sammanhang och mål (se även Walldén, 2019b). Eftersom elevernas närmaste horisont för studier på grundvux i regel är att fortsätta studier på gymnasienivå, och sedan vidare på högskolenivå, kommer litteraturarbetet att betraktas som en form av skollitteracitet. Hur arbetet med romanen relaterar till sammanhang utanför skolan, såsom fritidsläsning och läsning inom yrkeslivet, lämnas därmed åt sidan.

Analysen baserar sig mer specifikt på Freebody och Lukes inflytelserika resursmodell som utvecklades för att belysa ömsesidigt beroende litteracitetspraktiker inom utbildning (Freebody & Luke, 1990; Luke & Freebody, 1999). I ett tidigt skede användes istället termen *roller* (se Freebody & Luke, 1990) men den övergavs till förmån för *praktiker* för att betona hur olika förhållningssätt till text uppstår genom social interaktion snarar än genom individers anpassning till förutbestämda roller (diskuteras i Luke & Freebody, 1999).

Betydelseskäpande litteracitetspraktiker består enligt Freebody och Luke (1990) av att förstå vad texter handlar om på ett sätt som motsvarar författarens intention, medan *textanvändande* litteracitetspraktiker rör användningen av texter i sociala praktiker för att uppnå olika mål. Sedan innebär *textanalytiska* litteracitetspraktiker, för Freebody och Luke, en kritisk granskning av hur texten är sammansatt av en person med en viss orientering eller attityd till informationen. En sådan analys kan frilägga hur texten vidareförmedlar vissa ideologier och idésystem. Min användning av termen textanalys i föreliggande studie innefattar även att analysera och klassificera romanen med hjälp av litteraturvetenskapliga termer (se t.ex. Martinsson, 2018, s. 50). Freebody och Luke (1990, ss. 7–8) beskriver även kodknäckande litteracitetspraktiker, som handlar om att hantera skriftens teknologi gällande exempelvis läsriktning och relation mellan grafem och morfem. Kodknäckande beaktas dock inte i föreliggande studie, eftersom den involverar inlärare som har lämnat den mest grundläggande litteracitetsutvecklingen bakom sig.

För Luke och Freebody är litteracitetspraktikerna nödvändiga komponenter i litteracitetsutvecklingen. De samspelar med varandra och bildar ett tolkningsramverk som gör det möjligt att se vilka praktiker som erbjuds i undervisningen och vilka som skulle kunna utvecklas (Luke & Freebody, 1999). De framstår därför som en fruktbar utgångspunkt för att utforska och synliggöra litteracitetspraktiker under ett litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare. I denna studie betraktar jag textanvändningspraktiker som grundläggande för övriga litteracitetspraktiker. Betydelseskapande, kodknäckande och analytiska praktiker bygger, enligt min uppfattning, på olika sätt att använda sig av texter i undervisningssammanhanget. Dessa praktiker behöver således medieras genom textanvändningspraktiker.

Freebody och Luke betonar själva hur textanvändning i skolan handlar om att uppnå olika institutionella utbildningsmål. Lärare förmedlar förväntningar på elevernas textanvändning genom att bekräfta, korrigera och styra diskussioner i vissa riktningar (Freebody & Luke, 1990, ss. 11–12). Denna textanvändning kan sedan i högre eller mindre grad återspegla textanvändande litteracitetspraktiker utanför skolan. En aspekt av textanvändning som jag inte fokuserar på i föreliggande studie är kunskap om texters syften, tänkta mottagare och sociala funktioner (se t.ex. Franker, 2013, 2016). Uppmärksamheten riktas då mot texterna egenskaper istället för hur de kommer till användning i undervisningssituationen.

Det finns användbara paralleller mellan ramverket för litteracitetspraktiker och Judith Langers teori om fem *faser* i byggandet av föreställningsvärldar (1995/2017, 2011). Betydelseskapande praktiker motsvarar, enligt min tolkning, faserna *att kliva in i* och *röra sig igenom föreställningsvärlden* (Langer, 1995/2017, ss. 37–40). Det innebär att läsaren bildar sig en inledande uppfattning om karaktärerna, händelserna och miljöerna i boken som sedan fördjupas och utvecklas när läsaren får mer kunskap om texten och relaterar den till tidigare erfarenheter och kunskaper. Dessa faser kan även rymma värderingar av karaktärer i boken och deras handlingar (jfr Tengberg, 2011 om värderingsorienterad läsart). Fasen *att stiga ut ur texten och ompröva vad man vet* rör vilka lärdomar som kan dras av texten (Langer, 1995/2017, ss. 40–41). Den relaterar därmed till textanvändande praktiker. För Langer innebär detta en genomgripande och transformativ förändring som ger nya perspektiv på tillvaron. Jag menar dock, som framgår i redogörelsen för Bernsteins teori nedan, att det tillhör normalfallet att texter används inom utbildning för att lära om företeelser utanför texten. När läraren tillsammans med eleverna uppmärksammar romanens språk, som ett led i ett språkfokuserat lärande, sker det, enligt min mening, med utgångspunkt i denna fas. Langer beskriver även en fas där verket objektifieras utifrån exempelvis olika ideologiska, historiska och litteraturvetenskapliga perspektiv (se Langer, 1995/2017, ss. 41–42). Detta motsvarar min förståelse av textanalytiska praktiker (se ovan).

En slutlig fas, där inläraren går ut ur föreställningsvärlden och rör sig vidare, har inte beaktats i föreliggande studie.

Langers faser följer, liksom Luke och Freebodys litteracitetspraktiker, inte en viss sekvens; de fungerar istället som resurser eller potentialer att utnyttja och skapa förutsättningar för i undervisningen. I denna studie föredras termen *litteracitetspraktiker* framför *faser* eftersom den tydligare för uppmärksamheten till interaktionen och det sociala sammanhanget för boksamtalen. Langers teori har dock ett värde för studien då den tydligt visar hur olika faser eller praktiker kan samspela med varandra i pedagogisk praktik (Langer, 1995/2017, s. 45, se även Walldén, 2019b). Interaktionen kan därmed uppehålla sig vid exempelvis betydelseskapande och textanvändning på samma gång istället för att sorteras under den ena eller den andra typen av litteracitetspraktik (jfr Winlund, Lyngfeldt & Wengelin, 2017). Att jag i denna studie mer konkret visar samspelet mellan olika litteracitetspraktiker ger ett bidrag till hur Luke och Freebodys teori kan användas för att utforska en pågående undervisningspraktik.

Bernsteins utbildningssociologiska teori

För att studera litteraturarbetet i det aktuella klassrummet används även Bernsteins sociologiska teori i linje med den tolkning och operationalisering av teorin som görs i min avhandlingsstudie (Walldén, 2019a). Avhandlingsstudien baserar sig på ett annat empiriskt material men belyser också textsamtal av olika slag (se även Walldén, 2019b).

Bernstein beskriver bland annat hur diskurser och praktiker utanför skolan *rekontextualiserar* inom skolan som en följd av utbildningens specifika funktion (Bernstein, 2000, ss. 32–33; Walldén, 2019a, ss. 25–27). En konsekvens av detta är att skönlitteratur oundvikligen används inom utbildningsinstitutioner (se även om textanvändning ovan). Detta gäller även om fokus för litteraturarbetet riktas mot verket som sådant (intrig, uppbyggnad, historiska sammanhang etc.) snarare än mot mål rörande språkutveckling eller som ett underlag för att diskutera samhällsliga företeelser. Jag finner det därför mindre belysande att ställa litteraturens egenvärde mot litteraturens användning (diskuteras i Thavenius, 2017, ss. 79–90; Öhman, 2015, ss. 93–94) eller ställa språkfokuserad undervisning mot meningsfullt arbete med skönlitteratur (se t.ex. Economou, 2015, 2018; Liberg et al., 2012). En central utgångspunkt för analysen är att undervisning mycket väl kan röra sig mot flera mål, och därigenom aktualisera olika typer av textanvändning, samtidigt. Detta är särskilt relevant för andraspråksundervisning där det ofta är nödvändigt att arbeta med språk och ämnesspecifika textbetydelser parallellt (diskuteras i Gibbons, 2006; Sellgren, 2011; Walldén, 2019a).

Två andra termer som är särskilt centrala i föreliggande studie är *instruerande* respektive *reglerande diskurs* (se Bernstein, 2000, ss. 12–14; Walldén, 2019a, s. 20). Instruerande diskurs utgörs av kunskaper och färdigheter. I föreliggande

studie består denna diskurs i hög grad av den valda skönlitterära boken samt av ord och uttryck samma bok innehåller. Reglerande diskurs, å andra sidan, gäller överföringen av värden, såsom förväntningar på elevernas beteenden, karaktär och sätt. I undervisningen av vuxna andraspråksinlärare kan en reglerande diskurs ta sig uttryck i förväntningar på att eleverna ska visa attityder och förhållningssätt till den instruerande diskursen och till de aktiviteter som läraren involverar eleverna i. I slutänden handlar det om att visa upp den sortens deltagande som krävs för att kvalificera sig vidare i utbildningssystemet. En central punkt i Bernsteins teori är att den instruerande diskursen alltid är inbäddad i reglerande diskurs (se Bernstein, 2000, ss. 12–14; Walldén, 2019a, s. 299). Interaktionen kring ett avgränsat undervisningsinnehåll, såsom ord, uttryck och språklig stil i en roman, kan därför ge ledtrådar till mer övergripande mål för undervisningen.

I analysen intresserar jag mig även för undervisningens *inramning*. Det handlar om vilken grad av kontroll läraren utövar i interaktionen med eleverna (Bernstein, 1990/2003, s. 31, 2000, s. 13). En lärare kan, såsom inte sällan förespråkas, överlämna en väsentlig del av kontroll till eleverna genom att ställa öppna, utforskande frågor (se t.ex. Dysthe, 1996; Langer, 1995/2017; Mercer & Littleton, 2007; diskuteras i Walldén, 2019a, s. 33). För att involvera eleverna i en dialog om romanen, och därmed stötta deras deltagande i litteraturarbetet, kan det dock vara nödvändigt att läraren intar en viss position till texten (diskuteras i Öhman, 2015, s. 43). Det skulle innebära en starkare inramning om läraren tydligt skulle sätta agendan för samtalen kring verket (se Walldén, 2019a, s. 29). Undervisningens inramning handlar även om den tidsplanering samt de aktiviteter och uppgifter som omgärdar läsningen. Om läsningen i hög grad är strukturerad av läraren är inramningen stark, vilket kan tillmätas en stöttande potential (se t.ex. Morais & Neves, 2001; Norlund, 2019; Walldén, 2019a). Vikten av ett strukturerat litteraturarbete i andra- och främmandespråksundervisning betonas i tidigare forskning (se t.ex. Barrette, Paesani & Vinell, 2010; Hammond, 2006).

I analysen utforskar jag inte i första hand inlärares möte med texten och användning av olika läsarter (jfr Economou, 2014, 2015; Tengberg, 2011). Fokus ligger istället på hur läraren involverar eleverna i olika litteracitetspraktiker. Användningen av Bernsteins teori har utsikter att bidra till förståelsen av litteraturanvändningen som en del av en undervisningspraktik.

Tillämpning i studien

För att besvara forskningsfrågan om vilka litteracitetspraktiker läraren involverar eleverna i under litteraturarbetet kommer en analys genomföras av hur den studerade interaktionen reflekterar betydelskapande, textanvändande och textanalytiska praktiker. Med stöd i Langers teori kommer jag även att belysa relationen mellan dessa praktiker, exempelvis huruvida språkfokuserade aktiviteter (som en del av en textanvändningspraktik) leder

bort samtalen från romanen eller om de även bidrar till att bearbeta romanens innehåll (som en del av en betydelskapande litteracitetspraktik). Slutligen bidrar Bernsteins teori till analysen av lärarens aktiva roll för att forma de aktuella litteracitetspraktikerna i undervisningens sociala sammanhang.

LITTERATURARBETE I ANDRASPRÅKSUNDERVISNING

I detta avsnitt redogör jag för tidigare nationell forskning om litteraturarbete i andraspråksundervisning. Vissa av studierna är utpräglat litteraturdidaktiska, medan andra belyser litteraturarbete som en del av ett större undervisningssammanhang.

Mozhgan Zachrisson (2014, ss. 115–118) problematiserar i en etnografisk avhandlingsstudie ett undervisningsupplägg kring romanen *Grabben i graven bredvid* av Katarina Mazetti på grundvux eftersom språket är komplext samtidigt som förståelsen av verket beror på kulturell kunskap som eleverna inte kan förutsättas ha. Ett större mått av stöttning framgår i en följeforskningsrapport av Anita Norlund och Elisabeth Persson (2017) om samundervisning av elever som läser svenska respektive svenska som andraspråk på gymnasiet. Något som belyses särskilt är ett litteraturarbete under den första gymnasiekursen med utgångspunkt i Selma Lagerlöfs *Kejsarn av Portugallien*. Av rapporten framgår hur litteraturarbetet var sekvenserat i fyra delar och följdes upp genom veckovisa gruppdiskussioner och läxförhör. Detta beskrivs i termer av en stark inramning som fungerar stöttande (se Bernstein, 2000). Norlund och Persson beskriver även hur lärarna involverar eleverna i ordförrädsarbete och då för uppmärksamheten till språkliga företeelser, såsom prefix, samt att de inför litteraturvetenskaplig terminologi. Detta framgår även av en artikel som bygger på samma projekt (Norlund, 2019). Varken rapporten eller artikeln ger någon närmare belysning av interaktionen och betydelskapandet under samtalen (jfr Freebody & Luke, 1990). Jonas Asklund (2018) utforskar ett litteraturarbete på ett introduktionsprogram för nyanlända i gymnasieåldern. Analysen visar att eleverna genom bildstöd, rollspel (”sitting drama”) och argumentationsövningar får möjlighet att växla mellan olika läsarter och förhandla om identiteter. Den aktuella romanen, *Lever du?* av Annelie Drewsen och Christina Wahldén, är lättläst och handlar just om en nyanländ tonåring och hans tillvaro i Sverige. I analysen uppmärksammas inte språkliga utmaningar under litteraturarbetet.

Även om åldersgruppen avviker väsentligt finns det starka paralleller mellan föreliggande studie och analysen av läsläxförberedande textsamtal i min avhandlingsstudie (Walldén, 2019a). I dessa samtal förklarar läraren ord och uttryck från en kapitelbok i undervisningen av andraspråksinlärare i årskurs 1. Resultatet visar att lärarens förklaringar företrädesvis sker isolerat

från innebörder i själva texten. Kommunikationen kring ord och uttryck tycktes således inte ge möjligheter till kodknäckande, betydelskapande, textanvändande eller textanalytiska praktiker. En mer adekvat formulering, i ljuset av den mer utvecklade operationalisering av Freebody och Lukes modell som föreslås ovan, är att eleverna erbjöds en textanvändningspraktik som i ringa utsträckning öppnade upp för betydelskapande, kodknäckande och textanalytiska praktiker. En annan studie av andraspråksinlärares litteracitetspraktiker i tidiga skolår visar att litteraturarbete i hög utsträckning sker utan stöttande samtal (Winlund, Lyngfeldt & Wengelin, 2017). Författarna lyfter fram att detta begränsar möjligheten till att delta i litteracitetspraktiker. Stöttande kvaliteter framgår dock i Walldén (2019b) som visar hur kunskap om narrativ genrestruktur fungerade som en referenspunkt för att förhandla om textbetydelser i årskurs 1. Objektiviserandet av undervisningstexterna tycktes därmed främja en betydelskapande litteracitetspraktik.

Det finns slutligen ett fåtal studier som fokuserar litteratursamtal i svenska som andraspråk på gymnasiet. Eva Hultin (2006, s. 225 ff.) finner att litteratursamtalen i en grupp med andraspråksinlärare i hög grad orienterar sig mot att diskutera kulturella fenomen och normer. Catharina Economou undersöker i två studier litteratursamtal bland andraspråksinlärare i Svenska som andraspråk B. Studierna sker inom ramen för ett litteraturprojekt hon själv leder. I den ena studien (Economou, 2015) används Marjaneh Bakhtiaris *Kalla det vad fan du vill*. Resultatet visar att eleverna speglar sig i innehållet och diskuterar samhällrelaterade problem utifrån boken. Economou belyser inte den undervisning som har föregått samtalen, men det framgår att det har funnits uppgifter och stödmaterial, riktade mot ordförståelse och sammanfattningar, avsedda att stötta andraspråkselevernars förståelse av bokstavliga innebörder. Den andra studien gäller ett litteraturarbete med Hjalmar Söderbergs *Doktor Glas* (Economou, 2014). Economou visar att andraspråksläsarna är kompetenta genom att växla mellan olika läsararter och använda olika strategier, Economous benämning på Langers faser. Inledningsvis uppmärksammar eleverna obekanta ord och uttryck, samtidigt som de rekonstruerar bokens händelseutveckling. Detta kopplar Economou till Langers första och andra fas, i linje med min egen tolkning av teorin. En värderingsorienterad läsart (se Tengberg, 2011) är framträdande, när de diskuterar protagonistens agerande och motiv. Economous studier synliggör hur läsarna responderar på texterna, men de belyser endast i begränsad utsträckning läsningen som en del av en undervisningspraktik styrd av en pedagogisk avsiktlighet.

Flera av dessa studier om litteraturarbete i andraspråksundervisning fokuserar på olika sätt att kommunicera kring och resondera på text, men belyser inte lärarens och elevernas aktiva arbete med romanernas språk: antingen för att sådant arbete inte sker eller för att det inte prioriteras som ett analytiskt fokus. Med föreliggande studie av litteracitetspraktiker som erbjöds

i ett litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare under moment som fokuserar på romanens språk ger jag ett kunskapsbidrag.

MATERIAL

Denna artikel bygger på en empirisk undersökning av undervisning i svenska som andraspråk på grundvux. Empirin har skapats genom observationer, ljudinspelningar (ca 65h) samt insamlat undervisningsmaterial under hösten 2018. Metoden kan beskrivas som etnografiskt inspirerad i linje med studiens syfte att utforska litteraturarbete som en del av en social praktik (se t.ex. Jönsson, 2007). Studien som helhet involverar två lärare och deras respektive undervisningsgrupper. Kontakten med lärarna etablerades genom mitt professionella nätverk. Det rör sig således delvis om ett bekvämlighetsurval, men även om ett strategiskt urval eftersom jag visste att lärarna skulle arbeta med skönlitteratur och andra typer av texter under tidsramen för studien. I denna artikel fokuserar jag på en del av det insamlade materialet: ett litteraturarbete som sträckte sig över fyra veckor och som leddes av en av de deltagande lärarna (ca 20h ljudinspelning). Egenskaper hos ett litteraturarbete senare under hösten som leddes av den andra deltagande läraren belyses i en kommande publicering (Walldén, kommande) där det framgår att eleverna gavs möjlighet att använda sina kunskaper och erfarenheter för att ifrågasätta författarens perspektiv och därmed involvera sig i textanalytiska litteracitetspraktiker. I föreliggande artikel ges en detaljerad analys av språkfokuserade samtal under det första litteraturarbetet samtidigt som jag, genom tillämpningen av Bernsteins och Langers teorier, utgår från en bredare teoretisk bas. Med hjälp av stödanteckningar och genomlysningar identifierades samtal som rörde ord, uttryck och språklig stil under litteraturarbetet. Dessa transkriberades i enlighet med en skriftspråksnära norm (jfr Norrby, 2014, s. 102). Språkliga avvikelser gällande exempelvis meningsbyggnad och kongruens har bevarats, för att spegla elevernas språkliga nivå. I transkriptionerna används versaler för metakommentarer, ”-” för avbrutet tal och ”(...)” för osäker transkription.

Transkriptionerna lästes igenom upprepande gånger, jämfördes med fältanteckningar och prövades mot det teoretiska och analytiska ramverk som har presenterats ovan. Det innebar mer konkret att jag utforskade hur interaktionen återspeglade olika typer av litteracitetspraktiker, Langers faser och egenskaper gällande inramning samt reglerande/instruerande diskurs.

Angående etiska ställningstaganden (Vetenskapsrådet, 2017) informerades eleverna och lärarna i de aktuella undervisningsgrupperna såväl muntligt som skriftligt om studiens syfte, datainsamlingsmetoder och förväntade publikationsformer. Jag framhöll också att deltagande i studien var helt frivilligt och möjligt att avbryta när som helst, vilket även lärarna betonade

inför eleverna. Samtliga elever valde, liksom lärarna, att ge ett skriftligt samtycke till att delta. Både lärare och elever har pseudonymiserats.

Läraren som leder litteraturarbetet, i studien kallad Anita, har gymnasie-lärarexamen i svenska och historia med senare påbyggnad i svenska som andraspråk. Hon har arbetat på komvux i över 20 år och är förstelärare vid tidpunkten för studien. Sedan 2010 har hon uteslutande undervisat i svenska som andraspråk. De 26 elever som Anita undervisar, och som också deltar studien, läser vid tidpunkten för studien Delkurs 3 i Svenska som andraspråk på grundläggande nivå (se Skolverket, 2017). Kursen erbjuds i intensivfart, vilket innebär att den går på heltid och ska klaras av på 10 veckor. Ett godkänt betyg på delkurs 4, motsvarande slutnivån för grundskolan, ger sedan möjlighet att studera svenska som andraspråk på gymnasial nivå. Den lärarledda undervisningen sker måndag till fredag under förmiddagstid. Anita har undervisat många av eleverna i gruppen sedan delkurs 2, medan andra har blivit inplacerade på delkurs 3. Undervisningen är alltså nivågrupperad, men läraren uppger att den språkliga nivån bland eleverna ändå varierar stort. Eleverna kan i allmänhet antas befinna sig en god bit från att studera svenska på samma nivå som de gymnasiestudenter Economou (2014, 2015), Hultin (2006) samt Norlund och Persson (2017) har studerat, vilket gör lärarens aktiva stöttning ännu mer angelägen att belysa.

Läraren uppger att många av eleverna är ovana läsare av skönlitteratur även på sina förstaspråk, samtidigt som de möter den särskilda utmaningen att läsa på ett andraspråk och tillägna sig boken rent språkligt. Det bör noteras att i kursplanerna för sfi, som eleverna kan förutsättas ha genomgått, nämns inte *litteratur* eller *skönlitteratur* alls (se Skolverket, 2018b). Sfi-kurserna har ett starkare fokus på funktionell språkförmåga, medan de nationella kurserna på grundläggande nivå i högre grad speglar Lgr11 med läsning av skönlitteratur som en del av det centrala innehållet (Skolverket, 2017, jfr Skolverket, 2018c). Studien inleds knappt halvvägs in i delkursen, och klassen har just börjat arbeta med det aktuella skönlitterära verket.

Om romanen och litteraturarbetet

Den bok som används, *Eftermiddagarna med Margueritte* av Marie-Sabine Roger, handlar till stor del om den oväntade vänskap som utvecklas mellan Germain, det medelålders, välbyggda och knappt läskunniga berättarjaget, och den försynta, välartikulerade och pensionerade forskaren Margueritte efter att de möts i en park och upptäcker ett gemensamt intresse av att räkna duvor. Romanen återges till stora delar av inre monolog där berättarjaget växlar mellan att berätta om sina eftermiddagar med Margueritte och att reflektera över andra episoder i livet. Dessa involverar uppväxten med en kärlekslös mor samt tillvaron i en kamratgrupp där han, som har svårt att följa mer komplexa samtalsämnen och inte tillhör dem som ”kan tala väl”, ofta blir driven med. Germain fastslår redan i inledningen av romanen att hans liv har

förändrats sedan han träffade Margueritte. Genom tillbakablickar framgår det hur hans syn på sig själv, ställningen bland vännerna och den till en början ytliga relationen med flickvännen förändras allt eftersom han genom Marguerittes försorg lär sig läsa och får tillgång till det språk och den kunskap som finns i böcker. Romanen har filmatiserats, men varken läraren eller eleven nämner denna film under de textsamtal som har observerats.

Tidigare forskning beskriver olika bevekelsegrunder för att välja litteratur i andraspråksundervisning. En roman kan vara ett viktigt verk inom en nationell kanon, vara upphöjt inom världslitteraturen eller ge ingångar till diskussioner om aktuella förhållanden i målspråkslandet (se t.ex. Economou, 2014, 2015; Carroli, 2011; Hultin 2006). Ur dessa perspektiv kan valet av denna relativt anspråkslösa franska roman ses som mindre väntat. En intressant aspekt är också hur romanens språk påverkas av översättningen från franska. En närmare analys och problematisering av detta rymms dock inte inom studiens syfte; fokus riktas istället mot kvaliteter i samtalen om romanen.

Anita beskriver själv, både inför mig och inför eleverna, boken som en feelgood-roman som man blir glad av att läsa. Att den är av lättare karaktär innebär dock inte att den är lättläst: läraren framhåller tvärt om för eleverna att *Eftermiddagarna med Margueritte* har en mer komplex struktur än boken de läste under förra delkursen (Selma Lagerlöfs *Kejsarn av Portugalien*) och att romanen är vald för att utmana dem. Det är första gången hon använder den aktuella romanen i en elevgrupp.

Det studerade litteraturarbetet sträcker sig över fyra veckor. Eleverna förväntas läsa ett visst antal sidor (ca 50) varje vecka och förbereda sig inför bokdiskussioner i grupper. Läraren har även delat ut ett så kallat lässtöd bestående av frågor och ordförståelseträning (se nedan) samt en läslogg. Den senare är enligt läraren inspirerad av Aidan Chambers tankar om boksamtal (se Chambers, 1998) och innebär att eleverna ska skriva ned sådant från läsläxan som de gillar, ogillar, undrar över eller kan relatera till tidigare erfarenheter. Läsloggarna lämnas in via skolans digitala kommunikationsplattform och läses av läraren inför diskussionerna men blir inte föremål för återkoppling eller bedömning. Jag får uppfattningen att detta är ett etablerat sätt för läraren att arbeta med romaner som är bekant för de elever som följt hennes undervisning från föregående delkurs.

De veckovisa boksamtalen följer också en bestämd form: först några allmänna frågor om läsningen från läraren, sedan samtal i grupper som följs upp i helklass. I anslutning till boksamtalen förekommer även kommunikationsövningar och andra aktiviteter med utgångspunkt i ord och uttryck som läraren har valt ut. Läsningen är således starkt inramad på ett övergripande plan (se Bernstein, 2000), med avsikten att stötta och följa upp elevernas läsning.

RESULTAT

Analysen kommer närmast att fokusera de delar av litteraturarbetet som rör specifika ord och uttryck från romanen. Därefter belyser jag mer allmänna samtal om romanens språk och stil.

Ord och uttryck: med utgångspunkt i en språkfokuserad textanvändningspraktik

Följande utdrag är talande för hur läraren uppmärksammar ord och uttryck under litteraturarbetet. Samtalet äger rum under ett moment där eleverna ska visa förståelse för ord och uttryck från romanen genom att använda dem i meningar som de formulerar på skrivtavlan. Dessa ord hade valts ut av läraren, och förekom i det lässtöd eleverna erbjöds använda under litteraturarbetet. Den specifika förklaringen gäller ordet *älta*.

L: Jag bakade bröd i helgen. Och så vet ni då blandar man jäst och vatten och mjölk och vad jag nu har i mitt bröd. Och sen så handlar det om att jag måste arbeta med degen så att det blir jämn och fin. Så att jag håller upp degen framför mig och sen så ältar jag den. VISAR MED GESTER
Det är en väldigt monoton rörelse, jag håller på så här ganska länge.

E: Regelbundet.

L: Regelbunden jämn rörelse. Och om jag håller på så här ganska länge så kommer resultatet att bli riktigt bra, det blev jättefina bröd och jag tror det handlar om mitt förarbete. Jag ältade ordentligt. Eh och sen så använder vi precis som ni säger detta i andra sammanhang också. När man inte riktigt slutar och prata om någonting, när man inte släpper det. När man inte hittar nya infallsvinklar utan det är samma sak man pratar om hela hela tiden. Vi har Francine i boken. Hon är jätteledsen och hon gråter mest men om Francine hade haft en annan personlighet så hade hon kanske hade ältat den här förlusten. Hon är ju jätteledsen att Youssef har lämnat henne. Men hon hade kanske pratat om det. Har ni haft den typen av väninnor som har liksom pratat om en separation hur länge som helst och liksom inte slutat? Då ältar man någonting. Och en del av er kanske tycker att jag ältar vissa saker här, dom här som jag SKRATT kommer tillbaka till. Men alltså när jag bakar då är älta alldeles neutralt, det är nånting som jag måste göra för att mitt bröd ska bli bra. Men om man säger att man ältar problem då är det någonting negativt. Att man fastnar i en viss tankegång. En del av er kanske tycker att Anita ältar om ordkunskap eller ordförståelsestrategier eller nånting sådant men det kan jag bjuda på. Jag tror det fyller en funktion det ältandet.

Läraren förklarar den konkreta betydelsen av *älta* genom att relatera till brödbak och gestalta med gester. Sedan förklarar hon ordets överförda betydelse, när hon kopplar ordet till en karaktär i boken som eventuellt skulle

kunna älta ett problem. Därmed för hon uppmärksamheten till en viktig händelseutveckling i boken, som rör relationen mellan två karaktärer. Hon poängterar även värdeladdning som den överförda betydelsen har: ”när jag bakar då är älta helt neutralt ... [m]en om man säger att man ältar ett problem då är det någonting negativt”.

Sammantaget kommunicerar läraren en instruerande diskurs om ordets innebörd, samtidigt som ordet används för att ge innebörd åt vad som sker i boken. Kommunikationen kring ordet kan därmed sägas ingå i en betydelseskapande litteracitetspraktik. Att läraren skämtsamt nämner sitt eget ältande av ord och uttryck bidrar till att förklara ordets överförda betydelse utifrån gemensamma undervisningserfarenheter, men pekar även ut en reglerande diskurs som hon har sökt etablera i undervisningsgruppen: att arbeta aktivt med att utveckla ordförrådet och att använda olika strategier för att förstå nya ord i texter. Detta visar hur instruerande diskurs är inbäddad i reglerande diskurs.

Ett viktigt underlag för litteraturanvändningen är det lässtöd läraren ger eleverna varje vecka. Det består av olika frågor om den aktuella delen av romanen som är kategoriserade på följande sätt: ”på raderna”, ”mellan raderna” och ”bortom raderna”. Frågorna aktualiserar därmed olika sätt att relatera till texten, eller olika lässtrategier (jfr t.ex, Huang & Newbern, 2012; Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Palıncsar & Brown, 1984). Sedan finns det även ett avsnitt som ber eleverna förklara ord och uttryck från romanen. Även om eleverna inte förväntas redovisa svar för läraren utgör lässtödet ett viktigt underlag för litteracitetspraktikerna i klassrummet, exempelvis för sådana samtal om ord och uttryck som analyseras ovan. Ett stående inslag under de veckovisa bokdiskussionerna är även att eleverna ska samtala i grupper om sådant i lässtödet som har varit svårt att besvara. Nedanstående excerpt är från ett uppföljande helklassamtal, där läraren har frågat om eleverna behövde hennes hjälp med att reda ut någon innebörd.

L: Har det varit några ord eller uttryck som har varit så svåra att ni vill ha min hjälp med dom nu? Är det nånting vi ska hjälpas åt med innan ni går vidare? Naima?

Naima: Jag har en fråga om Margueritte arbete.

L: Ja, Marguerittes arbete, vad är det hon har gjort egentligen?

Naima: Han sa att hon jobbade som vindruvas kärnas vad heter det forskare.

L: Kommer du ihåg vilken sida du läste det på Naima? 51? Ska vi titta på sidan 51 vad det står. /.../ Andra stycke på sidan 51. 'Hon har doktorerat, fast hon är ingen läkare, hon var det i växter. Hon studerade druvkärnor.' /.../ Margueritte hon har *precis* som Robert fortsatt att studera. Hon har varit doktorand, hon har doktorerat och hon har forskat. Robert han

intresserar sig ju för andraspråksinläring och andraspråkspedagogik. Och Margueritte hon har varit biologiskt intresserad och tittat på *druvkärnor*. Så att någon form av biolog skulle jag tro att hon har varit och undersökt kärnorna i druvan. Hur druvor sprids.

Naima: Men kan inte vara det kärnkraft för att han nämner det?

L: Nej, utan det, om du tänker dig vindruvor, dom här små kärnorna inuti druvorna, dom har hon varit intresserad av och undersökt.

Naima: Åh, okej.

I lästödet finns det en fråga ”på raderna” om en central karaktär, Marguerittes, yrkesbakgrund, vars svar eleven Naima nu undrar om. Läraren förklarar innebörden i *att doktorera* genom att dra nytta av elevernas kunskaper om min roll som forskare i klassrummet. Läraren förklarar även ämnet karaktären har doktorerat i, och av elevens svar att döma verkar det vara just detta som vållade oklarhet: ”kan inte vara det kärnkraft”. Genom sin fråga svarar Naima upp mot den reglerande diskurs som läraren har etablerat om att uppmärksamma okända ord och uttryck i texten. Samtalet är samtidigt inriktat mot att bilda sig en inledande uppfattning om en central karaktär i boken, och kan förstås som ett led i att träda in i textvärlden genom att delta i en betydelseskapande litteracitetspraktik. I nedanstående exempel berörs istället huvudpersonen och berättarjaget i romanen.

L: Allt i allo, vad är det för någonting? /.../ Malee?

Malee: Att det betyder att personen jobbar lite av varje.

L: Att göra lite av varje. Ja, alright. /.../ Katerina?

Katerina: Det är en person som kan olika typer av arbetsuppgifter.

L: Olika typer av arbetsuppgifter.

E: En person kan göra lite små saker och lite stora saker.

L: Okej okej, ja, absolut. Kommer ni ihåg hur det har använts i romanen?

E: Det är Germain, han säger jag har inte utbildning men jag är jag tror jag är allt i allo. Han kan fixa mycket hemma. Hans jobb också som målare. Han har en gård som odlar grönsaker.

L: Eh Germain han har ju inte någon yrkesutbildning. Det är inte så att han kan söka jobb som elektriker eller mekaniker eller någonting. Men den typen av jobb han söker, då jobbar han på företag och han hjälper till med det som behövs. Det som ska bäras, det som ska plockas undan, det som ska städas etc. Han är allt i allo.

Samtalet gäller uttrycket *allt i allo*, efter att en elev har skrivit meningen på tavlan ”Allt i allo har deltagit i tävlingen” för att visa förståelse för ordets betydelse. Istället för att utvärdera meningen ställer läraren frågan till elevgruppen om vad ordet betyder. Läraren tar emot olika svar om vad det betyder och frågar sedan hur det används i romanen. En av eleverna nämner hur bokens protagonist, Germain, gör olika sysslor hemma och även arbetar som målare. Läraren poängterar då att karaktären inte har någon yrkesutbildning och att han då får söka jobb som allt i allo för att utföra enklare arbetsuppgifter. Att samtalet om uttrycket riktas mot karaktärernas utbildning och yrkesbakgrund indikerar, liksom tidigare, en textanvändande litteracitetspraktik som även främjar en betydelseskapande praktik.

Vissa av de uttryck som uppmärksammas från romanen är idiomatiska uttryck som är ovanliga och svårtydda. I samtalet nedan undrar en elev, Maria, över formuleringen *att gå på i ullstrumporna* som ingår i lästodet inför den aktuella diskussionen.

Maria: Ett uttryck till. Gå på ullstrumporna.

L: Berätta vilken sida.

Maria: Sidan 116.

L: Okej. Här pratar Germain om att han har ju liksom inte blivit sådär riktigt bra uppfostrad. Han har ju inte haft några föräldrar som har pratar med honom och diskuterat och förklarat varför man ska göra si eller så. Och så säger han då: Så därför går jag alltid på i ullstrumporna.

Naima: Han menar han vill inte ta hänsyn LÄRAREN VISSLAR till andra känslor eller jag bryr mig inte.

L: Att han blir lite klumpig. Lite klumpig. Han har inte den där riktiga finkänsligheten. Han vill väl. När Francine är *jätteledsen* för att hon har blivit lämnad, då försöker han på ett väldigt klumpigt sätt att trösta henne. Han säger saker som han menar snällt men det blir inte snällt och Francine hon blir bara ännu ledsnare och gråter ännu mer. Han går på i ullstrumporna. /.../

Katerina: Kanske han gör något utan att tänka mycket.

L: Ja, ja. Ja och han saknar den här sociala smidigheten.

Läraren förklarar uttrycket dels utifrån Germains bakgrund, dels med hänsyn till hur han misslyckas med att trösta en vän. Han ”vill väl” men är ”lite klumpig”. Två andra elever kommer med inspel som beskriver hur han ”inte ta[t] hänsyn” och ”gör ... utan att tänka”. Läraren omformulerar svaren mer nyanserat: att han saknar ”social smidighet” och ”finkänslighet”. Förklaringen tydliggör innebörden av uttrycket, men ger också betydelse åt bokens

protagonist och berättarjag. Det sker återigen ett samspel mellan en text-användningspraktik och en betydelseskapande praktik.

Orden och uttrycken från romanen används även i olika typer av samarbets- och kommunikationsövningar. Inför helklassamtalet nedan har eleverna, som sitter i grupper, fått olika ord och uttryck på lappar utdelade till sig. Uppgiften är att komma överens om ordens innebörd inom gruppen och sedan förmedla den till resten av klassen genom förklaringar och synonymer.

E: Det är ett substantiv som betyder ett par av något. Och det finns i romanen Germain och Margueritte.

L: *Just* det. Ett *par*. Ett par.

E: Ett par av skor eller strumpor.

L: Men hörni ni kan titta på mig. SÄTTER SIG PÅ LÄRARBORDET OCH VISAR FÖTTERNA /.../ Och precis som [namn] säger, Germain och Margueritte. Dom är ju kompisar. Dom är ett par. Men de är väldigt olika. Hon är liten och han är stor, hon är gammal och han är–

E: Matchar. Matchar inte.

L: Matchar inte. Hur kan man säga det med ett uttryck? Dom är ett *omaka* par. Det är dom. Då ser det inte likadant ut, då är det stora skillnader. Det är som Germain och Margueritte, dom ser inte ut att passa ihop. Det är som om jag hade kommit med en svart sko och en rosa sko.

Uttrycket som ska förklaras är *omaka par*. Eleven som har som uppgift att förklara preciserar att det är frågan om ”ett substantiv som betyder ett par av något” och hänvisar till de två centrala karaktärerna i boken: ”Germain och Margueritte”. Att eleven säger ”substantiv” visar att det finns en metaspråklig närvaro i kommunikationen; under dessa moment uppmuntrar läraren eleverna att använda sig av språkvetenskaplig terminologi som *synonymer*, *motsatser* och namn på ordklasser vilket kan ses som en del av en reglerande diskurs. En annan elev föreslår ”ett par av skor och strumpor”. I detta läge sätter läraren sig på lärarbordet och visar upp fötterna. Hon ber sedan eleverna att tänka sig att hon hade olika färger på skorna, vilket ger en konkret, observerbar innebörd åt uttrycket. Sedan kopplar hon, liksom eleverna som från början hade uppgiften att förklara, uttrycket till karaktärer i boken: ”Dom är ett par. Men de är väldigt olika.” En elev föreslår nu ”matchar inte”, varpå läraren ber om ett alternativt uttryck. Sedan säger hon, möjligen efter ett ohörbart elevsvar, ”omaka par” och upprepar till sist parallellen mellan omaka skopar och de omaka karaktärerna i boken. Vid detta tillfälle ger interaktionen runt orden och uttrycken inte bara betydelse åt karaktärerna, utan åt relationen mellan dem.

Karaktärernas egenskaper och förhållande till varandra är återkommande referenspunkter i den betydelseskapande litteracitetspraktik läraren leder. Det

är påtagligt, inte minst, i diskussioner kring ord och uttryck med olika stilvärde i boken. Nedanstående excerpt är från en liknande aktivitet som föregående exempel.

Malee: En person bodde då alltid på en lokal eller ett ställe. Den person är en....

E Stammis. SKRATTAR

L: Jajemen, absolut. Margueritte hon hade förmodligen använt det här substantivet, man är stamkund om man handlar på samma ställe eller går på samma restaurang så är man stamkund. Och Germain och hans kompisar dom är *stammisar* på krogen där dom brukar träffas för att ta ett glas. Stammis det är det här mer vardagliga. Och kanske ni som gillar ordbildningsprinciper och ordföståelsestrategier kanske känner igen den här delen, "is". Till exempel i *dagis*, nu har jag lämnat barn på *dagis* på morgonen. Dagem har blivit dagis. När barnen är lite större så går de på fritis. Så det finns en del ord med det här is på slutet.

När Malee förklarar ordet *stammis* framhäver läraren dess stilvärde. Läraren knyter nu an till karaktärerna i boken, genom att nämna hur Margueritte hade föredragit "stamkund" medan "Germain och hans kompisar är *stammisar* på krogen". Samtidigt för hon uppmärksamheten till suffixet *-is* som hon menar kanske känns igen av de elever "som gillar ordbildningsprinciper och ordföståelsestrategier". Innebörden i romanen relateras därmed till kunskap om språklig form, samtidigt som läraren ger uttryck för en etablerad reglerande diskurs om att använda strategier för att granska och förstå okända ord.

Observationer om stilvärde i de ord och uttryck läraren har valt ut kommenteras ibland mer kortfattat:

L: Inträffat, hur ska vi förklara det ordet?

E: Hända. /.../

L: Och det här det är ju ett Margueritte-ord. Det är ett Margueritte-ord. Det är ett formellt verb.

Välutbildade Margueritte får representera ett formellt språkbruk, medan Germain får representera motsatsen, som i den korta excerpten nedan.

L: Och här har vi Germain och vi har lärt oss nu att Germain han pratar väldigt informellt och väldigt vardagligt och använder en hel del slang. Och *kvartar* det är slang för att sova. Han vill veta var hon bor och var hon sover.

Denna dubbla blick på språkliga företeelser och egenskaper hos karaktärerna är en central del av den reglerande diskurs läraren etablerar genom dessa moment, och visar hur eleverna förväntas delta i textanvändande och betydelskapande litteracitetspraktiker.

Språk och karaktärer i utveckling: med utgångspunkt i en betydelskapande praktik

I analysen har jag hittills fokuserat på kommunikation kring bestämda ord och uttryck. De olika aktiviteterna framstår som tydliga led i ett språkfokuserat lärande (se Nation, 2013; Schmitt, 2008) som inte desto mindre erbjuder en betydelskapande litteracitetspraktik. Romanens språk är dock även ett tema i mer allmänna samtal kring romanen. Under dessa görs, liksom tidigare, ofta kopplingar till romanens centrala karaktärer. Excerpten nedan är från ett samtal tidigt i litteraturarbetet.

L: Spännande situation i den här boken för Germain, åtminstone i början av boken när vi lär känna honom så talar han ju väldigt vardagligt och vi får en massa uttryck som är bra att använda till vardags och så kanske en del uttryck som jag inte riktigt känner mig bekväm med att använda. Och Margueritte. Hon uttrycker på ett helt annat sätt. Hon är *väldigt* artikulerad och akademisk. Så att vi får olika sidor av språket i den här romanen.

De ord som läraren ”inte riktigt känner [sig] bekväm med” rör sannolikt ord för könsdelar, sexuellt umgänge och svordomar. Sådana förekommer i romanen men blir inte föremål för explicit diskussion. Skillnaden i språkbruk mellan karaktärerna stryks under av läraren, samtidigt som formuleringen ”åtminstone i början av boken” ger en föraning om att huvudpersonen kommer att förändras.

Detta är något läraren återkommer till när hon leder samtalen kring romanen: hur protagonistens språkbruk relaterar till dennes utveckling genom romanen. Det är påtagligt i utbytet nedan, också från inledningen av litteraturarbetet. Läraren stannar då till vid en elevgrupp när de samtalar om diskussionsfrågor läraren har delat ut. Den aktuella frågan uppmanar dem att beskriva Germain.

Maria: Jag tror det faktiskt. Att han inte är helt normal.

L: Berätta. Hur tänkte du.

Maria: Jag vet inte, det är det sättet han skriver som dom säger. Han börjar berätta om nånting och sen han förlorar röd tråd och sen å okej jag måste nu komma tillbaka och sen han börjar igen och sen har han hoppar igen och igen. Så att han berättar och sen hoppar igen.

L: Jag ska inte avslöja vad som händer i den här boken men så mycket kan jag säga att Germain han kommer att förändra sig *jättemycket* genom den här boken. Tänk nu på det här ni säger hur han berättar. Kommer det att ändras längre fram i boken? Kommer hans språk att förändras?

Samtalet ovan sker i en elevgrupp, men speglar även ett uppföljande helklassamtal. Maria konstaterar att Germain inte tycks vara "helt normal" och att han "förlorar röd tråd". Detta är något flera elever framför i inledningen av litteraturarbetet. Läraren svarar att huvudpersonen "kommer att förändra sig *jättemycket*" och uppmanar eleverna att observera "hur han berättar". När Maria uttrycker förvirring kring karaktärens sätt att berätta och läraren återigen aviserar hur romanen kommer att utvecklas sker det med utgångspunkt i en betydelskapande litteracitetspraktik. Att läraren sedan ber elevgruppen att lägga märke till förändringar i hur karaktären berättar innebär åtminstone potentiellt en öppning mot en textanalytisk litteracitetspraktik där romanens egenskaper betraktas mer distanserat. Med detta intar läraren även en tydlig position i förhållande till romanen, när hon pekar ut en särskild företeelse med betydelse för karaktärens, och även romanens, utveckling. Att boken inte bärs upp av en stark intrig och tydlig händelseutveckling spelar sannolikt in här; lärarens position till det lästa kan ses som ett sätt att stärka inramningen för att stötta elevernas betydelskapande under litteraturarbetet.

Berättarjagets sätt att framställa berättelsen tycks vara ett hinder, åtminstone inledningsvis, för att vissa av eleverna ska kunna träda in i textvärlden. Nedanstående excerpt är från ett senare helklassamtal, ungefär halvvägs genom litteraturarbetet.

L: Eh gillar ni den här boken? Gillar ni våra nya kompisar Margueritte, och Germain. /.../

Akram: Jag tyckte inte om den här boken eftersom det finns inte någon tråd. För att det är komplicerat, jag vet inte vad. Jag glömde också idén, jag vet inte, han bara hoppar den idén till (den).

Mira: Ja han hoppar.

Akram: Och det var konstigt.

L: Ja, ja. Vi får se om vi kan hjälpas åt att hitta en röd tråd. /.../

Katerina: Jag tänker att det finns röd tråd och det är Germain's utveckling. LÄRAREN VISSLAR genom läsning. Så ja vi kan läsa och förstå hur man kan utveckla sig när man funderar över sina känslor, över sina tankar.

Läraren ber eleverna att värdera boken, vilket inbjuder till en textanalytisk litteracitetspraktik. Akram frustreras av att det saknas en tråd och att berättarjaget "hoppar [från] den idén till den". Det tycks således fortfarande

svårt för henne att träda in i textvärlden. En annan elev, Katerina, menar dock, i linje med lärarens uppvisade hållning till boken, att den röda tråden är berättarjagets utveckling. Hon preciserar även att denna utveckling sker ”genom läsning”. En central händelseutveckling i boken är att Germain, under sina eftermiddagar med Margueritte, får hjälp att lära sig läsa.

När en elevgrupp, i ett senare skede, svarar på en diskussionsfråga om hur huvudpersonens relation med sina vänner utvecklas använder de ett förändrat språkbruk som en förklaringsgrund.

Akram: De började förstå honom och diskutera med honom sakerna. Det är inte som innan, dom bara hela tiden dom sa till honom du är dum du förstår ingenting. Så han har ingen värde. Men nu han hade mycket värde och dom alla la märke till att han började uttrycka sig på bättre sätt. Bättre än innan.

Detta kan tolkas som att eleverna svarar upp mot en reglerande diskurs om att fästa uppmärksamheten vid karaktärens utveckling och sätt att använda språket i boken. Det är ett tecken på att de fördjupar sin förståelse av berättelsen genom att delta i betydelseskapande litteracitetspraktik.

Under det sista lektionstillfället som observerades diskuteras ett skriftligt prov läraren hade gett eleverna för att bedöma deras förståelse av boken. En av frågorna rörde just romanens språk.

Omar: Jag undrar bara om frågan romanens språket, vad (tvungen) vi svara?

L: Romanens språk. /.../Ja, vad skulle man kunna säga om den frågan? Det är också nånting vi har diskuterat ganska mycket om inte sant. Mona vad säger du?

Mona: Jag tror att det har varit det svåraste för mig. Jättesvårt.

Omar: Alltså jag tror att den här romanen var språket varierat.

L: Ett *varierat* språk. Ja, hur tänker du då Omar?

Omar: Ibland Germain pratar liksom slangspråket och det mycket dåliga ord som jävla och så. (Vil du inte skriva det här.) SKRATT Och ibland liksom formellt språket samma som när Margueritte pratar. Ja alltså jag svara på det här att det är varierat språk.

L: Jamen det är det ju absolut. Och du uppmärksammar ju också någonting viktigt att olika karaktärer uttrycker sig på olika sätt. Språket skildrar deras personlighet på något vis. Och sen säger du här att Germain han uttrycker sig ju sådär i början av boken. Händer det något med Germains sätt att uttrycka sig?

Omar: Det blir bättre efter han börja läsa när Margueritte hon (lär honom).
LÄRAREN VISSLAR

L: Ja, just det. För så är det ju. Läsning påverkar ju vårt språk, det utvecklar vårt språk. Det är liksom den faktorn som gör att–

Akram: Jag ville bara säga att jag pratade om Germain's språk. Han var den huvudkaraktär. Så jag pratade om i den första två delarna och den andra att det fanns stor skillnad med språk.

Att diskutera romanens språk på det sätt den aktuella frågan kräver, oavsett om det sker genom ett skriftligt svar på ett prov eller i muntlig interaktion, kan ses som ett sätt att träda ut ur textvärlden och objektifiera läsningen. Det utgör alltså ett steg mot en textanalytisk litteracitetspraktik. En elev, Mona, nämner språket som ”det svåraste” medan en annan, Omar, framhåller hur språket varierade mellan slang och Marguerittes mer formella språkbruk. Efter en uppföljningsfråga från läraren påpekar Omar att Germain's språk förändras när Margueritte lär honom läsa, vilket avslutningsvis även lyfts fram av Akram.

Att läraren ibland ger ifrån sig visslingar under elevernas svar har inte kommenterats hittills. Det är dock påtagligt att dessa visslingar tenderar att komma just när eleverna säger något om Germain's utveckling och förändrade sätt att använda språket. Visslingarna spelar därmed en roll i att fastställa en reglerade diskurs som formar elevernas respons i samspelet mellan textanvändning och betydelseskapande. Den består av en given position till romanen och även av uppfattningar om att läsning är språk- och karaktärsutvecklande.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Syftet med denna studie har varit att synliggöra de litteracitetspraktiker som erbjuds under samtal om en romans språk. Analysen av resultatet visar ett samspel mellan en textanvändningspraktik och en betydelseskapande praktik samt att en instruerande diskurs om ords betydelser är inbäddad i en reglerande diskurs. Det är påtagligt genom att eleverna inte bara förväntas utöka ordförrådet och tillämpa kunskaper om språklig form, i linje med en textanvändningspraktik, utan även utveckla en viss blick på den aktuella romanens karaktärer och förlopp som en del av en betydelseskapande litteracitetspraktik. Romanen används visserligen som ett redskap för att lära om ord och uttryck men det sker samtidigt som ord, uttryck och observationer om språklig stil ”används” för att utforska betydelser i det aktuella verket. En parallell kan ses till en tidigare studie där fokuset på narrativ genrestuktur i årskurs 1 även främjade samtal om narrativa texters karaktärer och händelseutvecklingar (Walldén, 2019b). Att samtal kring

språklig stil knyts till karaktärerna samt deras relationer och utveckling genom ramen gör att betydelseskapandet sträcker sig bortom förståelsen av den aktuella orden och uttrycken. Sättet samtalen utvecklar sig på under litteraturarbetets gång tyder på att betydelseskapande litteracitetspraktiker stöttar eleverna att träda in i textvärlden, så att de får tag på den röda tråd som de tycks sakna i inledningen av litteraturarbetet och kan röra sig vidare (jfr Langer, 1995/2017).

I analysen har jag också visat hur ett fokus på romanens språk samt berättarjagets sätt att berätta ger öppningar för att objektifiera romanen och delta i en textanalytisk litteracitetspraktik. Det hade varit möjligt att ta detta vidare genom att diskutera varför *författaren* väljer ett sådant berättarjag med ett sådant språkbruk. En annan intressant fråga är om, och i så fall varför, det bara är den inledningsvis klumpiga och knappt läskunniga Germain som förändras under mötena med Margueritte. En diskussion kring sådana frågor kunde ha fört uppmärksamheten till verket som framställning och även till de värdehierarkier kring språkbruk, läsning och utbildning som vidareförmedlas i boken (se Langer, 1995/2017, ss. 41–42; jfr Luke & Freebody, 1999).

Resultatet har i likhet med tidigare studier visat hur eleverna i interaktion med läraren skiftar mellan olika läsarter eller förhållningssätt till texten (jfr Asklund, 2018; Economou, 2014, 2015; Tengberg, 2011). Den föreliggande studien ger samtidigt ett kunskapsbidrag, genom att belysa lärarens aktivt stöttande roll i språk- och förståelsearbetet med romanen, ett stöd vars avsaknad har problematiserats i andra studier om litteraturarbete med andraspråksinlärare (se Zachrisson, 2014; Winlund, Lyngfeldt & Wengelin, 2017; Walldén, 2019a). Föreliggande studie synliggör också hur ambitionen att arbeta språkutvecklande med romanen inte reducerar romanarbetet till ett medel för språkutveckling; tvärt om öppnar arbetet med ord, uttryck och språklig stil upp för betydelseskapande och textanalytiska litteracitetspraktiker. Min operationalisering av Luke och Freebody (1999) har bidragit till att synliggöra just relationen mellan olika litteracitetspraktiker, medan tillämpningen av Bernsteins teori har visat hur en instruerande diskurs om ord och uttryck i romanen är inbäddad i en reglerande diskurs som innefattar ett visst sätt att förhålla sig till romanens handling och karaktärer (se Bernstein 1990/2003, 2000). När läraren belyser språkliga företeelser intar hon även en tydlig position till verket, som påverkar elevernas betydelseskapande (jfr Öhman, 2015).

Det teoretiska ramverk jag har använt i denna studie möjliggör sammantaget en mer nyanserad förståelse för litteraturarbete i andraspråksklassrummet. Ur ett didaktiskt perspektiv har studien belyst lärarens aktivt stöttande roll samt hur ett fokus på ord, uttryck och språklig stil i en roman även kan bidra till samtal där förståelsen av romanen fördjupas. Det empiriska underlaget för dessa slutsatser är begränsat, men min förhoppning är att jag har gett teoretiska verktyg för fortsatta studier av litteraturarbete i andra-

språkundervisning som kan synliggöra hur samspelet mellan litteracitetspraktiker påverkas av olika romaner, elevsammansättningar, undervisningsstilar och didaktiska prioriteringar.

REFERENSER

- Asklund, Jonas (2018). Varför ska jag inte berätta? Litteraturarbete som språkintröskning. *Educare*, 2, 90–106.
<https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.5>
- Barrette, Catherine M., Paesani, Kate & Vinall, Kimberly (2010). Toward an integrated curriculum: Maximizing the use of target language literature. *Foreign Language Annals*, 43(2), 216–230. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01075.x>
- Bernstein, Basil (1990/2003). *Class, codes and control. Volume IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Oxford; Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Carlson, Marie (2002). *Svenska för invandrare-brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom SFI-undervisningen* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Chambers, Aidan (1998). *Böcker inom oss: Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Economou, Catarina (2014). Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas. Ingår i Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfeldt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter: Litteratur- och språkdiraktik i Norden* (s. 279–305). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Economou, Catarina (2015). Litteraturarbete i ett svenska som andraspråkssalrum. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 9 1–20.
<https://doi.org/10.5617/adno.1704>
- Economou, Catarina (2018). "På lika villkor?" Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk, *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53–75.
- Flyman Mattsson, Anna (2016). Att lära ut vad inlärare kan lära in: Om grammatisk utveckling hos andraspråksinlärare. Ingår i Björn Kindenberg (red.), *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015* (s. 67–79). Stockholm: Liber.
- Franker, Qarin (2011). *Litteracitet och visuella texter: Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi* (Doktorsavhandling). Stockholm: Institutionen för språkdiraktik, Stockholms universitet.

- Franker, Qarin (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder: Alfabetisering i en flerspråkig kontext. Ingår i Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk—i forskning undervisning och samhälle* (2 uppl.) (s. 771–818). Lund: Studentlitteratur.
- Franker, Qarin (2016). *Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar: Del 8. Resurser och litteracitetspraktiker. Läsbyftet*. Tillgänglig: https://larportalen.skolverket.se/#/modul/2c-nyanlanda/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del_08/ [20190611]
- Freebody, Peter & Luke, Allan (1990). 'Literacies' programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7–15.
- Gee, James P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5 uppl.). New York: Routledge.
- Gibbons, Pauline (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. London: Continuum.
- Hammond, Jennifer (2006). High challenge, high support: Integrating language and content instruction for diverse learners in an English literature classroom. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 269–283.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.08.006>
- Huang, Jiujuan & Newbern, Claudia (2012). The effects of metacognitive reading strategy instruction on reading performance of adult ESL learners with limited English and literacy skills. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 1(2), 66–77.
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Jönsson, Karin. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö högskola.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Boston: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Langer, Judith A. (1995/2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, Judith A. (2011). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa (2012). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 471–493.
- Luke, Allan & Freebody, Peter (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online* Tillgänglig: <https://www.semanticscholar.org/paper/Further-notes-on-the-four-resources-model-Luke-Freebody/a9160ce3d5e75744de3d0dda6af6861fe928b9e# citing-papers> [20190124]
- Martinsson, Bengt-Göran (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Mercer, Neil & Littleton, Karen (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. New York: Routledge.
- Morais, Ana & Neves, Isabel (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. Ingår i Ana Morais, Isabel Neves, Brian Davies & Harry Daniels (red.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (s. 185–221). New York: Peter Lang Publishing.
- Nassaji, Hossein (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *Tesol Quarterly*, 37(4), 645–670. <https://doi.org/10.2307/3588216>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norlund Shaswar, Annika (2014). *Skrifbruk i vardagsliv och i sf-utbildning: En studie av fem kurdiska sf-studerandes skrifbrukshistoria och skriftpraktiker* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Norlund, Anita (2019). Fiction reading in a practice where L1 and L2 learners are taught together, *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19, <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1631208>
- Norlund, Anita & Persson, Elisabeth (2017). *Följeforskning av projektet Svenska 1 och svenska som andraspråk 1, Sven Eriksonsgymnasiet, Borås*. Borås: Högskolan i Borås.
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael (red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Palincsar, Annemarie S. & Brown, Ann L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Rydell, Maria (2018). *Constructions of language competence: Sociolinguistic perspectives on assessing second language interactions in basic adult education* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Schmitt, Norbert (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363.
- Sellgren, Mariana (2011). *Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO* (Licentiatuppsats). Stockholm: Stockholms universitet.
- Skolverket (2017). *Svenska som andraspråk Nationell delkurs 3*. Tillgänglig: [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/loroplan-for-vux-och-kursplaner-for-komvux-grundlaggande/kursplaner-for-komvux-pa-grundlaggande-niva/svid12_4fc05a3f164131a741820f6/1530314731/syllabuscw/jsp/subject.pdf?subjectCode=GRNSVAC&tos=vuxgr&lang= \[20190129\]](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/loroplan-for-vux-och-kursplaner-for-komvux-grundlaggande/kursplaner-for-komvux-pa-grundlaggande-niva/svid12_4fc05a3f164131a741820f6/1530314731/syllabuscw/jsp/subject.pdf?subjectCode=GRNSVAC&tos=vuxgr&lang= [20190129])

- Skolverket (2018a). *Elever, kursdeltagare och studieresultat i grundläggande och gymnasial vuxenutbildning år 2017* (Dnr 2018:01008). Stockholm: Skolverket, Enheten för gymnasie- och vuxenutbildningsstatistik.
- Skolverket (2018b). *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare: Kursplaner och kommentarer - reviderad 2018*. Stockholm: Norstedts.
- Skolverket (2018c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2018*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Street, Brian (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (Doktorsavhandling). Stockholm: Symposion Brutus Östlings bokförlag.
- Thavenius, Marie (2017). *Liv i texten: Om litteraturläsningen i en svensk lärarutbildning* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.
<https://doi.org/10.24834/2043/22898>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2019). *Forskningsöversikt 2019a. Utbildningsvetenskap* (No. VR1907). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Waldén, Robert (2017). Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv, *Forskning om undervisning & lärande*, 5(2), 100-120.
- Waldén, Robert (2019a). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö universitet.
- Waldén, Robert (2019b). Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: textsamtal i årskurs 1 och 6, *Forskning om undervisning & lärande*, 7(2), 95-110.
- Waldén, Robert (kommande). Interconnected literacy practices: exploring classroom work with literature in adult second language education. Antagen för publicering i *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*
- Wedin, Åsa, Rosén, Jenny & Hennius, Samira (2018). Transspråkande och multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 23(1-2), 15-38.
- Winlund, Anna, Lyngfelt, Anna & Wengelin, Åsa (2017). Nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan. *Educare*, 17(1), 50-71.
- Yousefi, Mohammad H. & Biriya, Reza (2018). The effectiveness of L2 vocabulary instruction: A meta-analysis. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(21). <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0062-2>
- Zachrisson, Mozghan (2014). *Invisible voices: Understanding the sociocultural influences on adult migrants' second language learning and communicative interaction* (Doktorsavhandling). Malmö/Linköping: Malmö högskola, Linköpings universitet. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-114281>

Öhman, Anders (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Gleerups Utbildning AB.