

HUMANETTEN

Nummer 53 Hösten 2024

Huvudredaktör: Hans Hägerdal



HUMANETTEN

Nummer 53 Hösten 2024

INNEHÅLL:

Redaktören har ordet	3
Maria Nilson & Åsa Warnqvist , En studie i våld. Explicita skildringar av fysiskt våld i 2015 års utgivning av barn- och ungdomslitteratur i Sverige	4
Hanna Sandgaard-Ekdahl , Dekonstruerande samtal om insändare med vuxna andraspråksinlärare	26
Torsten Löfstedt , Vad är kunskap i religionskunskap?	61
Olle Nordberg , Klara, färdiga – läs! En litteraturdidaktiskt inriktad undersökning av skönlitterär bokcirkelläsning inom olika idrottsutbildningar	78
Anna Lindholm, Susanne Duek & Jenny Uddling , Lärares och rektorers uppfattningar om sva-undervisningens organisering i grundskolan	111
Robert Waldén & Anna Winlund , Dimensioner av flerspråkighetsutveckling i praktikrelaterad undervisning på sfi	133
Medverkande i detta nummer	165

Samtliga bidrag har genomgått referegranskning

Om HumaNetten

HumaNetten tillkom hösten 1997 för att förverkliga ett av målen i den dåvarande humanistiska institutionen vid Högskolan i Växjö ”Verksamhetsplan och kvalitetsprogram för läsåret 1997/98”, nämligen att göra texter producerade vid institutionen tillgängliga för en större läsekrets. Redan från början bestämdes att detta skulle bli en helt och hållet elektronisk tidskrift, med utgivning vår och höst, vilket idag betyder att HumaNetten är universitetssveriges äldsta elektroniska tidskrift! Alltsedan starten har HumaNetten, förutom artiklar i skilda ämnen, innehållit recensioner av nyutkommen litteratur en debattavdelning.

Från och med vårumret 2013, utges HumaNetten av Fakulteten för konst och humaniora vid Linnéuniversitetet.

HumaNetten tar emot såväl populärvetenskapliga bidrag som refereegranskade forskningsartiklar. Bidragsgivare bör ange till vilken kategori deras bidrag syftar. Forskningsartiklar anonymiseras och skickas till två anonyma granskare. Inskickade artiklar bör vara högst 12 000 ord och använda Harvardsystemet för referenser.

Bidrag till *HumaNetten* skickas som Word- eller RTF-dokument till redaktionen. Redaktionen förbehåller sig rätten att kvalitetsgranska och refusera insänt material.

© respektive författare. Det är tillåtet att kopiera och använda material ur *HumaNetten* för forskningsändamål om källan anges. För övriga ändamål kontakta respektive artikelförfattare.

Omslagsbild: <https://pixabay.com/sv/photos/bok-sida-man-sluta-nyanser-papper-6871220/> (Beskuren)

HumaNettens redaktion utgörs för närvarande av: professor Hans Hägerdal, professor Gunilla Byrman, Professor Karin Larsson Eriksson, docent Per Sivefors och universitetslektor Gunilla Söderberg.

Webb: <https://open.lnu.se/index.php/hn>

Kontakt med *HumaNetten*: Hans Hägerdal (hans.hagerdal@lnu.se).

Postadress och telefon: *HumaNetten*, c/o Hans Hägerdal, Fakulteten för konst och humaniora, Linnéuniversitetet, 351 95 VÄXJÖ

Tel 0772-28 80 00 (vx)

ISSN: 1403-2279

Redaktören har ordet

Att läsa och att lära kan sägas vara den gemensamma nämnaren i de sex bidragen i denna utgåva av *HumaNetten*. I motsats till de flesta nummer av tidskriften under senare år har vi denna gång inget planerat tema, men artiklarna faller naturligt in i just läsandet och det språkliga lärandet som kulturella och pedagogiska fenomen. Maria Nilson och Åsa Warnqvist tar sig an ett tyvärr ständigt aktuellt tema, nämligen våld. I sin studie "En studie i våld. Explicita skildringar av fysiskt våld i 2015 års utgivning av barn- och ungdomslitteratur i Sverige" visar de hur våldsamma scener byggs upp i litteratur för unga och de tycks ha blivit mer grafiska under det senaste decenniet. Flera artiklar i detta nummer analyserar hur andraspråk lärs ut. Hanna Sandgaard-Ekdahl bidrar med studien "Dekonstruerande samtal om insändare med vuxna andraspråksinlärare" där hon undersöker hur lärare genom vissa undervisningsmetoder kan stödja vuxna andraspråkselever och deras förståelse för den argumenterande texttypen, i detta fall insändare. En annan typ av lärande tas upp av Torsten Löfstedt i "Vad är kunskap i religionskunskap?". Frågan är varför eleverna egentligen ska läsa ämnet – för att forma en världsbild, få en förklaring eller förståelse av religion som fenomen. Löfstedt jämför här olika kursplaner för grundskolan, Lpo94, Lgr11 och Lgr22 och analyserar dem kritiskt. Hur litteratur och idrottsutbildning integreras får vi veta i Olle Norbergs artikel "Klara, färdiga – läs! En litteraturdidaktiskt inriktad undersökning av skönlitterär bokcirkelläsning inom olika idrottsutbildningar". Här diskuteras resultaten från ett projekt som söker initiera och genomföra litteraturläsning bland blivande idrottare, med syftet att föra en litteraturdidaktisk diskussion utifrån denna läsning. Anna Lindholm, Susanne Duek och Jenny Uddling bidrar med studien "Lärares och rektorers uppfattningar om sva-undervisningens organisering i grundskolan" som behandlar ett aktuellt tema, nämligen svenska som andraspråk (sva) och hur undervisare uttrycker värderingar och åsikter om detta ämne. Undersökningen visar att det finns en stor variation i hur sva organiseras i skolorna. Från sva hoppar vi slutligen till sfi (svenska för invandrare) som diskuteras av Robert Walldén och Anna Winlund i "Dimensioner av flerspråkighetsutveckling i praktikrelaterad undervisning på sfi". I artikeln studerar de hur olika dimensioner av flerspråkighetsutveckling aktualiseras när sfi-elever deltar i undervisning som har att göra med arbetssökande och språkpraktik. Nästa nummer av *HumaNetten* kommer ut i juni nästa år och då kommer det att handla om litteraturdidaktik.

För redaktionens räkning
Hans Hägerdal

En studie i våld. Explicita skildringar av fysiskt våld i 2015 års utgivning av barn- och ungdomslitteratur i Sverige

Maria Nilson och Åsa Warnqvist

Den här artikeln handlar om våld – explicit fysiskt våld – och hur det skildras i den samtida litteraturen för barn och unga. Våld har alltid funnits i barn- och ungdomslitteraturen, men någonting har hänt under 2000-talet som gör att våld skildras på ett annat sätt i vår samtid än tidigare. Vad beror det på och vad är det som har förändrats?

Som den historiska reflektionen kring våld i 1900-talets barn- och ungdomslitteratur nedan visar, finns motstridiga tendenser i hur våld skildras och på vilket sätt. Under 2000-talet, i synnerhet under 2010-talet och framåt, har våldsskildringarna i barn- och ungdomsböckerna ökat i antal och utvecklats i en tydlig riktning: mot mer explicita beskrivningar. Skillnaderna är så påtagliga att tendensen förtjänar en analys kring vad som har hänt på en berättarteknisk nivå. Ambitionen i denna artikel är att illustrera och analysera tendensen, och som utgångspunkt har vi valt ett tiotal av de många verk ur 2015 års utgivning av barn- och ungdomsböcker i Sverige som explicit skildrar fysiskt våld, såväl svenska original som översättningar. Vi diskuterar främst berättartekniska aspekter utifrån vem som utöver våld och vem som blir utsatt för det, och analyserar hur den förändring vi har observerat påverkar berättandet i de aktuella barn- och ungdomsböckerna. Vårt primära intresse i det här sammanhanget ligger inte i att söka förklara våldet utan i att studera hur det skildras, men ämnets natur gör att resonemang om olika sätt att tolka och förstå det våld som skildras också blir relevanta.

Det är mycket svårt att peka ut en enskild förklaring till varför de explicita skildringarna av våld har ökat i barn- och ungdomsböckerna, men som analysen nedan visar rör det sig om skildringar med påtagligt visuella och filmiska verkningsmedel. Vår analys grundar sig därför i hypotesen att litteraturen för barn och unga har influerats av populärkulturella strömningar i vilka våldsskildringar har blivit mer explicita.

Studiens utgångspunkter – avgränsningar, material, hypoteser och metoder

Våld är ett brett begrepp. I inledningen till en antologi om perspektiv på våld och våldsskildringar identifierar Torsten Pettersson en kärnbetydelse för begreppet som innebär att en människa avsiktligt och fysiskt skadar eller dödar en annan människa utan samhällelig sanktionering (2019: 12). Vi ansluter oss till denna definition av våld som fysiskt och handgripligt och med syftet att

skada eller orsaka smärta oavsett orsak. Det innebär att vi inte studerar exempelvis psykologiskt eller ekonomiskt våld. Däremot inkluderar vi, till skillnad från Pettersson (13), våld mot djur i begreppet.

Vår undersökning görs mot bakgrund av analyser i Svenska barnboks-institutets årliga Bokprovning – ett årligt evenemang som inkluderar en rapport där föregående års barn- och ungdomsboksutgivning presenteras och analyseras – samt vår egen omfattande och mångåriga läsning av barn- och ungdomslitteratur från 1900- och 2000-talen. Avgränsningen till 2015 års utgivning har sin utgångspunkt i att det i utgivningen detta år, såväl den inhemskt producerade som den översatta, förekom påfallande många skildringar av explicit och detaljerat fysiskt våld. Svenska barnboksinstitutet konstaterar att våld var ett centralt tema i 2015 års utgivning och noterar dels att våldet var explicit skildrat på ett sätt som tidigare inte hade förekommit på samma sätt, dels att det förekom i högre utsträckning än tidigare i böcker riktade till barn, i synnerhet verk för barn i åldrarna 9–12 år (2016: 5–6). Det går alltså att tala om någon form av trendbrott i utgivningen under mitten av 2010-talet som gör utgivningen vid denna tid särskilt värd att studera. Svenska barnboksinstitutet noterar tendenser i sina Bokprovningar framför allt när företeelsen är ny, men i likhet med våra observationer har institutet även senare noterat förekomsten av barn- och ungdomsböcker med explicita våldsskildringar. En faktor i det är att ett flertal av de böcker innehållande våldsskildringar som gavs ut i mitten av 2010-talet ingår i längre bokserier där efterföljande delar publicerats senare år, men våld förekommer även frekvent i andra titlar. I Bokprovningens genomgång av 2022 års böcker analyserar exempelvis gästföreläsaren och -skribenten Peter Kostenniemi närvaron av så kallade ”illvilliga” barn i det årets utgivning – det vill säga barn som medvetet skadar andra barn, vuxna och/eller djur – och lyfter fram ett flertal skildringar av våld (2023: 9–12).

Det faktum att Svenska barnboksinstitutet noterade att explicit skildrade våldsscener var ovanligt många 2015 gör det särskilt intressant att studera våldsskildringar i just detta års utgivning. Då vi båda arbetade med den Bokprovning som undersökte 2015 års böcker, fick vi också en unik möjlighet att läsa en betydande del av de böcker som publicerades på svenska detta år och kan därför också uttala oss om hur utgivningen som helhet såg ut.

Som exemplen i analysen nedan visar är det detaljerade fysiska våldet i barn- och ungdomsböckerna från 2015 i många fall utpräglat visuellt. Vår tentativa hypotes är att det kan finnas paralleller mellan detta våld och hur våld de senaste decennierna har skildrats i exempelvis amerikanska storsäljande filmer och tv-serier, som regissören Quentin Tarrantinos filmer – exempelvis den våldsbejakande *Kill Bill* (2003) – och tv-serien *Game of Thrones* (2011–2019), med dess detaljerade krigsscener. Den forskning som finns om våld i den här typen av media är huvudsakligen amerikansk och omfattar främst studier av amerikanskt material, men som Jim Kendrick visar i sin betydligt bredare översikt över filmvåldets historia har våld i film alltid

förekommit (2009). Studier visar dock att det under de senaste decennierna har skett en utveckling både mot mer våld och en mer tolererande filmcensur i USA, vilket innebär att mer våld har nått yngre tittare (se t.ex. Bushman et al, 2013). Denna utveckling präglas dels av att grövre våldsskildringar når en yngre publik, dels av att skildringarna har blivit mer detaljerade. Det är denna utveckling vi uppfattar att vi på bred front ser återspeglad i barn- och ungdomslitteraturen under 2010-talet.

Att populärkulturella fenomen av detta slag påverkar barn- och ungdomslitteraturen kan fångas med hjälp av crossover-begreppet, studerat av bland andra Sandra Beckett. Hon konstaterar att samtidigt som mycket populärkultur producerad för en vuxen publik konsumeras av yngre, blir gränserna mellan vad som är litteratur för barn och litteratur för vuxna alltmer flytande (2009: 9). De sociala implikationerna av detta utgör en stor debatt, men ytterligare andra studier visar att korrelationen mellan att konsumera våldsam media och att ägna sig åt våldsamt beteende är marginell (se t.ex. Ferguson och Markey, 2019). Vi är i detta sammanhang inte intresserade av att diskutera eventuell påverkan på läsaren av våldsam barn- och ungdomslitteratur, utan vårt intresse rör som påpekats specifikt hur våldet skildras. Därmed inte sagt att det inte försiggår diskussioner om våldets funktion, orsaker och konsekvenser i de verk vi studerar.

Analysen av hur våldet skildras i de valda exemplen knyter teoretiskt an till narratologin. Det vi framför allt intresserar oss för inom det berättarteoretiska området är de litterära tekniker som används för att beskriva våldshandlingar i de verk vi studerar. Teoretiker som Mieke Bal och Gérard Genette erbjuder metoder och begrepp för att beskriva narrativ, vilka vi har nytta av i studien. Vi använder huvudsakligen Genettes etablerade, grundläggande terminologi kring berättarperspektiv samt Bals resonemang om hur berättarperspektivet påverkar läsarens uppfattning och vilka konsekvenser olika typer av berättare får för texten (Genette, 1997: 43–52, Bal, 2017: 12–23).

Vi har valt att dela in de analyserade våldsskildringarna i vad vi har identifierat som tre övergripande perspektiv ur narratologiskt hänseende, som samtliga utgår från verkens huvudperson(er): våld som huvudpersonen utövar, våld som riktas mot huvudpersonen samt våld som huvudpersonen är åskådare till. Analysen tar fasta på de nyanser som uppstår genom valet av berättarperspektiv. Som exempel kan nämnas att det i materialet finns ett flertal exempel på hur jag-berättare, homodiegetisk berättare med Genettes terminologi (1980: 245), utövar grovt våld, och berättarperspektivet påverkar inte bara hur våldet skildras, utan också hur våldet kan tolkas av en läsare (jfr Löwe, 2019).

1900-talets våldsskildringar i barn- och ungdomslitteraturen

Sett ur ett historiskt perspektiv har våld alltid varit närvarande i barn- och ungdomslitteraturen, inte minst i folksagorna. Marek Oziewicz och Daniel Hade har emellertid konstaterat att förekomsten av våld i sagor minskade

under andra halvan av 1900-talet, till följd av en samhällsutveckling där våldet generellt minskade och bland annat barnaga blev mindre acceptabelt (2013: 104–107). Samtidigt fanns det författare som under samma tidsperiod använde våld som en central del i berättandet. Ett sådant exempel är Roald Dahl. Liksom i mycket annan litteratur för barn är våldet hos Dahl ofta ett medel för att förödmjuka eller straffa antagonister, och det direkta sätt på vilket det skildras har såväl diskuterats som kritiserats av många (jfr Culley, 1991; Worthington, 2012).

I *Matilda* (1985) finns några av Dahls mest explicita våldsskildringar, som utförs av rektorn Miss Trunchball. I ett kapitel blir hon arg på en skolelev, Amanda, som säger emot henne, varpå hon ”grabbed hold of Amanda’s pig-tails in her right fist and lifted the girl clear off the ground. Then she started swinging her round and round her head, faster and faster, and Amanda was screaming blue murder and the Trunchbull was yelling, ‘I’ll give you pigtails, you little rat!’” (2016: 108). När Miss Trunchball släpper taget flyger flickan över skolgårdens staket och studsar tre gånger på marken innan hon landar. Miss Trunchball har även ett tortyrredskap kallat ”The Chokey” (22) som hon låser in barn i. ”The Chokey” är ett skåp så smalt att det bara går att stå i det och tre av väggarna ”are made of cement with bits of broken glass sticking out all over, so you can’t lean against them” (98). Denna typ av direkt våld mot barn är emellertid mycket ovanlig och tolkningen av våldet hos Dahl mildras i regel också av att det ofta knyts till en sagotradition samt tolkas humoristiskt, då beskrivningarna är drastiska och absurda med starka överdrifter (jfr Culley, 1991; Thacker, 2012; Worthington, 2012).

Våld har också varit ett vanligt förekommande inslag i exempelvis fantasylitteratur som Astrid Lindgrens *Bröderna Lejonhjärta* (1973), inte sällan för att illustrera maktmissbruk i korrupta regimer. Här är dock inte våldet detaljerat beskrivet. Även om läsaren av *Bröderna Lejonhjärta* får vetskap om att Orvar har torterats beskrivs inte tortyren, och eftersom berättelsen fokaliseras genom Karl, som tillsammans med Jonathan har kommit för att rädda Orvar ur Katla-grottan, får läsaren ingen förstahandsbeskrivning av den smärta som Orvar måste känna: ”Då var vi redan framme vid burens hos Orvar, och vi såg honom i lyktans sken. Det var eländigt. Han kunde knappt röra sej, men han kröp ändå fram till gallret och sträckte ut sina händer mot oss genom spjälorna” (179). När berättaren beskriver slutstriden mot Tengil görs det likaså korthugget och utan blodiga inslag: ”Och sedan kom skriket. Katlas hungerskrik som alla kände så väl. Då föll svärden ner och spjuten och pilarna, och de som stred kunde inte strida mer” (207).

Lindgrens skildring av våld i *Bröderna Lejonhjärta* är mer representativ för hur våldet traditionellt har framställts i barnböckerna än Dahls gestaltning. Under 2000-talet kan vi dock se en tydlig skiftning, från övergripande och mer symboliska skildringar till betydligt mer explicita, där våldet ofta skildras genom den person som antingen utsätts för det eller själv utövar det.

Tidigare forskning om våld i barn- och ungdomslitteraturen

Våld som tema i barn- och ungdomslitteraturen är ett ämne som forskningen har ägnat sig åt i liten utsträckning, men på senare tid har det kommit ett antal större studier (t.ex. Marshall, 2018; Mattoon D'Amores, 2021; Brown, 2022; Todorova, 2022). Den forskning som finns studerar i regel våldets funktion, orsaker och konsekvenser. I ett flertal studier är fokus lagt på hur skildringarna ska eller bör bearbetas av de unga läsarna. När Pettersson resonerar om våldets natur och hur våld skildras skönlitterärt ser han det som en paradox att vi å ena sidan upprörs över ökat våld i samhället men å andra sidan gärna ser på våld som underhållning. Petterssons slutsats är att det fiktiva våldet "hjälp oss att möta våldets brutala realitet utan att behöva stänga av våra känslor" (2019: 21). Fredrike Rathning drar en liknande slutsats när hon diskuterar Lemony Snickets bokserie Syskonen Baudelaires olycksaliga liv (1999–2006). Rathning ser positivt på att barn och ungdomar inte besparas från att läsa dessa verks detaljerade våldsskildringar:

In that sense, the narrator's tendency not to spare the reader with gruesome details is not based on irresponsibly presenting violence as entertaining – although violent behaviour is definitely used as a means of entertainment and plot impetus that provides new situations to be escaped from, and as a device to interest the reader, who finds delightful suspense in the atrocities and decides to read on. On the contrary, it is based on a pedagogy of confronting readers with the reality of violent experiences. (Rathning, 2010: 178)

Genom att inte försköna eller tona ner våldet utan konfrontera läsaren med våldets realiteter, kan texten få en didaktisk potential, menar Rathning, en slutsats som även andra forskare har dragit (se t.ex. Cart, 2010: 33).

Inom det litteraturdidaktiska fältet finns en rad studier om våldsskildringar i barn- och ungdomslitteratur där en viktig aspekt är hur dessa texter kan användas i klassrummet för att diskutera och problematisera våld med eleverna. En gemensam nämnare i dessa studier är att explicita våldsskildringar lyfts fram som ett verktyg som kan medvetandegöra unga om våldets konsekvenser och hjälpa unga att se de våldsskildringar de omges av i sin vardag (se t.ex. Miller, 2005; Franzak & Noll, 2006; Ash & Saunders, 2018). Franzak & Noll menar till exempel att eftersom skildringar av våld är så vanliga i olika medier, måste vi hela tiden ha ett samtal om våld för att undvika avtrubbning (2006: 671). Malin Alkestrand (2021) sätter maktrelationen mellan vuxna och barn i centrum i sin diskussion om dystopier för ungdomar, där vuxna mer eller mindre tvingar barn att mörda. Med exempel från romaner av bland andra Neil Shusterman och Mats Wahl, analyserar Alkestrand unga mördare och hur de förhåller sig till det våld de utövar. Dessa infallsvinklar, menar Alkestrand, kan användas i skolan för att just diskutera våldet och våldets konsekvenser.

Den mer litteraturvetenskapligt inriktade forskningen om våld i barn- och ungdomslitteraturen ägnar sig också i hög grad åt frågor av detta slag, hur

våldet tar sig uttryck och våldets funktion. Huvudsakligen rör det sig om mindre studier av enskilda verk, någon gång samlade i en antologi, som *Violence in English Children's and Young Adult Fiction* (2010). Studier med närliggande perspektiv som tar upp ondska, dikotomin gott och ont, missanpassning och liknande teman kommer också ofta in på frågor om våld, exempelvis antologierna *Vader, Voldemort and Other Villains* (2011) och *Misfit Children* (2017). Även studier av mordets plats i barn- och ungdomslitteraturen förekommer, som Michelle Ann Abates historiskt orienterade studie av blodiga mord från folksagorna fram till posthumana zombieberättelser (2013) och Alkestrands nämnda studie av unga mördare i ungdomsdystopin (2021). Som exemplen antyder innehåller vissa litteraturkategorier mer våld än andra. Exempelvis är fantasyberättelser och dystopiska ungdomsromaner generellt mer våldsamma än vissa typer av realistiskt berättande. Få studier oavsett genre tittar emellertid på våldet utifrån det perspektiv vi är intresserade av.

Den svenska barn- och ungdomslitteraturforskningen har påfallande ofta intresserat sig för flickors våld, vars orsaker ofta har tolkats i relation till frigörelse och motstånd mot patriarkala samhällsstrukturer.¹ I 1990-talets ungdomsböcker har till exempel Mia Österlund identifierat en ny skildring av en "stark och våldsam" flicka som hon ringar in med begreppet flickmakt (2005: 41). Svenska barnboksinstutet har noterat att flickorna i 2011 års svenska utgivning väjer för en offerroll och kopplat till det utövar våld i högre utsträckning än tidigare (2012: 5, 7). I en studie av 2000-talets ungdomsboksgivning drar Lena Kåreland (2017) samma slutsats. Även om det, som Kåreland konstaterar, har funnits våldsamma flickor tidigare i den svenska barn- och ungdomslitteraturens historia, följer flickors våldsutövning på 2000-talet inte längre samma mönster som då. Det nya millenniets litterära flickor utövar i högre utsträckning makt genom våld och Kåreland menar att vi befinner oss i ett paradigmskifte. Som vår studie visar gäller det paradigmskiftet inte bara flickor, utan vi ser ett skifte under 2000-talet vad gäller våldsskildringar över huvud taget.

Kårelands och Österlunds studier tar upp originalsvenska och huvudsakligen realistiska berättelser, men tendensen är ännu starkare i den spekulativa, internationella litteraturen, vilket Alkestrands studie visar. Våldsverkande flickor har blivit mer och mer framträdande i spekulativ fiktion och i Alkestrands studie är det ofta unga flickor som står i fokus för analysen. Även internationellt finns studier om flickors våldsutövande i relation till makt, till exempel Laura Mattoon D'Amores undersökning av flickor i tecknade serier och ungdomsfantasy som har utsatts för olika typer av våld och själva använder våld för att ta kontrollen över sina liv (2021).

Narratologiskt inriktade studier inom området är mycket ovanliga. En av få som har diskuterat våldsamma beteenden hos jag-berättare och andra hu-

¹ Det finns emellertid även studier som tar upp pojkars våld, som Olle Widhes studier av pojkars krigslek (se t.ex. Widhe, 2015) och Magnus Öhrns studier av svenska pojkböcker (se t.ex. Öhm, 2019).

vudpersoner i barn- och ungdomslitteraturen ur ett narratologiskt perspektiv är Corina Löwe (2019). I sin artikel om vilka narrativa grepp samtida författare använder för att beskriva handlingar av gestalter som bryter mot rådande moralnormer i samhället tar hon upp flera exempel på gestalter som utövar våld, dock utan att analysera våldsskildringarna i sig. Fokus ligger i stället på hur författare med övertygelse kan skildra gestalter som har begått våldsamma handlingar. I ett fall där två pojkar har dödat en flicka i Sofia Nordins *Svag is* (2017) diskuterar Löwe, med utgångspunkt från Wolfgang Iser, berättelsens många luckor. Hon menar att sättet berättelsen är skriven på, med korthuggna meningar där läsaren behöver fylla tomrummen med sina egna tolkningar, gör det svårt att veta exakt hur händelserna har utspelat sig (164–165). Detta sätt att berätta är en motpol till den typ av skildringar som vi diskuterar i den här artikeln. Här lämnas tvärtom få luckor i våldsskildringarna. Våldet skildras i stället i detalj, vilket citaten i analysdelen nedan visar.

Antihjältar och påtvingat våld – våldsutövande huvudpersoner

Huvudpersoner som utövar våld får inte sällan sin roll förskjuten från hjälte till den typ av antihjälte som känns igen i mycken populärkultur, som skurkar eller vigilanter, gestalter som ofta saknar hjälteegenskaper som mod och givmildhet, men som läsaren på grund av berättelsens konstruktion känner sympati för, ibland motvilligt. Detta följer en tydlig linje i populärkulturella medier, från datorspel där progressionen i spelet har utgångspunkten att spelaren intar positionen av den som skjuter ner eller på annat sätt mördar fiender, till tv-serier om antihjältar som mördar, som huvudpersonerna i *Sopranos* (1999–2007) och *Dexter* (2006–2013), och filmer som *Thelma & Louise* (1991) och *Joker* (2019). Samtliga är exempel på verk där huvudpersonerna utövar grovt våld som skildras explicit. Den här typen av berättelser har haft en stark ställning i framför allt amerikansk populärkultur sedan 1990-talet (jfr Bruun Vaage, 2016).

Vi menar att antihjälteberättelsernas genomslag även har påverkat barn- och ungdomslitteraturen och bidragit till våldsskildringarnas utveckling där. Det finns åtskilliga exempel i materialet från 2015 på protagonister som utövar grovt våld, men som läsaren ändå förväntas känna sympati med. Ett välkänt exempel på en protagonist som kan ses som en våldsutövande antihjälte som mördar är Katniss Everdeen i Suzanne Collins's *The Hunger Games*-trilogi (2008–2010), som även filmatiserades 2012–2015. I vårt material finns åtskilliga andra. En av dem är huvudpersonen Nathan i Sally Greens *Half Bad*-trilogi (2014–2016), vars andra del utkom på svenska 2015 med titeln *Half Bad. Det mörka ödet*. Liksom Katniss Everdeen är Nathan sexton år i trilogins andra del och vill helst av allt leva ett vanligt tonårsliv, vilket försvåras av att han har magiska häxkrafter som han försöker lära sig att styra och hans fiender förhindra att han utvecklas. Bland annat kan Nathan förvandlas till ett varulvsliknande monster, en skepnad i vilken han dödar de som

jagar honom. Till följd av det våld som Nathan utövar i sin monsterskepnad är han att betrakta som en renodlad antihjälte. Vid sjutton års ålder har han dödat fem personer och skildringarna av dessa mord är detaljerat beskrivna i romanen: ”Jag har inte ätit upp hans hjärta, den saken är säker, men magen gapar öppen och tarmarna hänger ut som en röd och lila härva” (Green, 2015b: 69).² Ett annat exempel lyder: ”Jag slet upp jägarens buk med klorna så att tarmarna hängde ut och då körde jag in huvudet i magen på henne. Det minns jag tydligt – rött överallt och smaken och att jag körde in ansiktet i henne och bet och slet sönder henne” (126).³

Som citaten visar har *Half Bad. Det mörka ödet* en homodiegetisk berättare, huvudpersonen Nathan, som befinner sig inne i berättelsen och genom vilken berättelsen också är fokaliserad, det vill säga positionsbestämd (Genette, 1980: 189–190, 245). Denna typ av inre, fixerad fokalisering innebär att läsaren kommer nära huvudpersonen och enbart har tillgång till hans känslor och tankar, vilket medför att också våldet skildras nära och våldshandlingarna enbart ur Nathans perspektiv. I citaten får läsaren ta del av Nathans sinnesintryck, med bilden av tarmar som hänger ut ur den uppslitna magen och smaken av blod. Upplevelserna av att döda och äta andra levande varelser beskrivs i de båda citaten redogörande och med en avsaknad av känslor, som om det viktigaste för berättaren är att förmedla det visuella i situationerna snarare än exempelvis det emotionella. Trots avsaknaden av känslor i beskrivningarna, och trots att handlingarna går emot de rådande samhällliga moralnormer som läsaren omges av, behöver denne ändå engagera sig i Nathans våldsutövning, på grund av att berättelsen fokaliseras genom Nathan, jagberättaren. Som Bal poängterar får ett första- eller andrapersonsperspektiv alltid ett övertag i relation till de andra karaktärerna; det blir denna berättares perspektiv som får tolkningsföreträde (2017: 12–13, 144–145).

Ett annat exempel på en liknande våldsskildring, men med en heterodiegetisk berättare, det vill säga en berättare utanför berättelsen men med tillgång till gestalternas känslor och tankar (Genette, 1980: 245), finns i Siri Pettersens *Röta*, där Hirka måste ta till våld för att överleva. I början av romanen dödar hon Micke, som har påverkats av de mörka krafterna, för att rädda både sig själv och andra: ”Hirka stack kniven i hans bröst. Precis under revbenen. Pressade upp den. Han spärrade upp ögonen. Hon lutade sig mot honom, viskade i hans öra: ’Du behöver aldrig mer vara rädd, Micke.’ Vapnet i hans hand föll till marken. Hirka drog ut kniven igen. Ljudet gjorde henne illamående” (2015: 91). Även här är beskrivningen visuell och direkt, och i och med att berättaren beskriver Hirka som medveten om vad hon gör och har insikt i hennes fysiska upplevelser av det våld hon utövar – illamåendet av

² ”I didn’t eat his heart, that’s for sure, but his stomach is open, his guts hanging out in a red and purple morass” (Green, 2015c: 70).

³ ”I didn’t remember at first but now I do. I ripped the Hunter’s stomach open with my claws and her guts were half hanging out and I buried my head in her stomach. I remember that clearly – red everywhere and the taste of it and pushing my face inside her to bite into her and rip her apart” (Green, 2015c: 132).

ljudet då hon drar kniven ur Mickes bröst – blir skildringen mer försonande. Huruvida Hirka kan beskrivas som en antihjälte eller inte kan diskuteras, eftersom det våld hon utövar framställs av berättaren både som oundvikligt och som något som påverkar henne fysiskt och emotionellt.

Hämndtematik är vanligt i antihjältekontexter, även i de verk för yngre barn där våld förekommer. Ett exempel på det är kapitelboken *Jesus och jag* av Petter Lidbeck, där huvudpersonen Farrah blir mobbad av två flickor i klassen. Även här kan det diskuteras om Farrah ska betraktas som en antihjälte eller inte, men hennes metod för att lösa problemet är oavsett rolltolkningen att ta till våld. I det sista kapitlet konfronterar de två flickorna, Svea och Ester, Farrah på väg hem från skolan och kommer med elaka kommentarer om hennes framgång vid en presentation tidigare under dagen. Svea säger: ”Kändes det bra? [---] Din stund på jorden, ditt ögonblick”, och fortsätter: ”Det händer en gång, sen är det över. Poff, borta! [---] Det förändrar inget. [---] Det kommer och går. Nu är det över, slut” (138–139). Kommentaren ger Farrah insikt om att mobbningen kommer fortsätta, och där och då tar hon hämnd på flickorna genom att ge dem stryk med ett långt gummirep som hon har satt samman av gummiband:

Jag lyfte höger arm, började svinga gummirepet över mitt huvud. Lugnt till en början, sedan allt snabbare tills det ven i luften. Jag gick mot dem. Svea klev fram.

– Är du helt jävla knäpp?!

Jag snärtade henne över låret och hon skrek och kröp ihop.

– Aj! Är du galen, det där gjorde skitont!

Jag ryckte till mig gummirepet och började om. Svingade det över huvudet, gick mot dem. Ester backade, Svea reste sig. Jag hade inte fått upp farten tillräckligt men släppte ändå ut mitt vapen som snurrade sig fast runt Sveas fot och fällde henne till marken.

Hon låg med magen ner och ansiktet åt sidan och tittade på mig. Jag hade aldrig sett henne rädd tidigare. Jag gick fram till henne, satte mig på huk och sa lugnt:

– Nu är det slut. (Lidbeck 2015: 140–141)

Återigen skildras här en homodiegetisk berättare vars beskrivning av händelserna tar fasta på det visuella och inte det emotionella. Därmed framstår handlingen som kall och i frånvaro av känslor. Farrah uttrycker heller ingen ånger efter händelsen. Den sista citerade repliken avslutar berättelsen, vilket medför att den rent konkret markerar ett avslut som signalerar att Farrah inte tänker acceptera att bli mobbad längre. Våld som medel för denna typ av avslut har tidigare varit en mycket ovanlig upplösning i kapitelböcker, eftersom våld vanligen inte har premierats som konfliktlösning för den aktuella ålderskategorin, men förekommer alltså i 2015 års utgivning. Farrah beskriver sitt gummirep som sitt ”vapen” och sättet hon använder det tycks inspirerat av cowboy- och superhjärteberättelser, populärkulturella genrer där såväl våld som antihjältar är vanliga inslag.

En annan typ av huvudperson i 2015 års barn- och ungdomsböcker utövar våld mot ett djur. Här problematiseras indirekt antihjälterollen, eftersom denna typ av våld skildras som handlingar som utförs motvilligt och är framtvingade av ett eller annat skäl. Också här får valet av berättarperspektiv stor betydelse för hur våldet kan tolkas. Det gäller exempelvis Turid, som offerar sin älskade hund i Elisabeth Östnäs historiska roman *Sagan om Turid. Kungadottern*: ”Det är min hand som med en sten krossar hans huvud, medan han tittar på mig med sina bruna, trogna ögon” (2015: 130). Citatet förmedlar en distansering i den interna homodiegetiska berättarens blick på den egna handen, som framställs som någonting externt och bortom den egna kontrollen, ett val av position som möjliggör för berättaren att värja sig mot den egna handlingen att döda den trogna och älskade hunden.

I Marta Söderbergs ungdomsdystopi *Athena* utsätts de båda huvudpersonerna Benjamin och Maya för tvånget att döda varsin kattunge som ett test, dels på om de kan lyda order, dels på om de kan döva eller bortse från den empati de kan ha med det levande djuret. Maya vägrar, men Benjamin lyder. Beskrivningen av hur han dödar kattungen, här genom en heterodiegetisk berättare, lyder som följer:

Benjamin tog tag i sin katt och ett gnyende kom från den lilla varelsen. Pälsen var vit och bröstkorgen hävdes upp och ner. Benjamin kastade en blick mot den svarta himlen och tänkte att snart skulle allt detta vara över. Ungen reagerade knappt när bladet skar igenom huden. Endast ett lågt gurglande hördes när det varma blodet pulserade ut över Benjamins händer. Han la den livlösa kroppen framför sig och när han sedan gick förbi Maya undvek han att titta mot henne. Lämnade bara den röda marken bakom sig och kände tunga regndroppar falla mot huden. (Söderberg, 2015: 170–171)

Våldshandlingen i detta citat är lika detaljerat beskriven som i exemplen ovan, men Söderbergs skildring skiljer ut sig på så sätt att den tydligt kan kopplas till en mer traditionellt orienterad moralisk diskussion om våldsutövning, där våldet framställs som förkastligt. Beskrivningen av Benjamins blick mot himlen och hans önskan att det hela ska vara över är en del av den heterodiegetiska berättarens framläggning av dödandet av kattungen som framtvingat och inte genomfört av fri vilja. Men valet av en intern fokalisering genom en av huvudpersonerna i kombination med att Maya faktiskt vägrar döda sin kattunge, gör samtidigt att en tolkningsmöjlighet uppstår kring huruvida Benjamin faktiskt dödar kattungen av tvång eller inte.

Tortyr och misshandel – våld som riktas mot huvudpersonerna

En typ av våldsskildring som ofta fokaliseras via en homodiegetisk berättare i 2015 års utgivning är när våld riktas mot huvudpersonen. Det är ett effektivt val av fokalisering, som innebär att läsaren kommer nära våldet och att skildringens potential att väcka läsarens empati med den som utsätts för våldet

maximeras. Denna typ av fokalisering knyter således tydligt an till Petterssons slutsats om det fiktiva våldets potential att hjälpa läsare att möta våldets realitet utan att behöva stänga av sina känslor (2019: 21), liksom till den litteraturdidaktiskt inriktade forskning som vi sammanfattar ovan, som menar att explicita våldsskildringar kan vara ett verktyg för att göra unga medvetna om våldets konsekvenser. Citaten nedan utgör tydliga exempel på hur dessa medel uppnås rent berättartekniskt.

Sabaa Tahirs *Askfödd* utkom som e-bok på svenska 2015 (den tryckta boken utkom 2016). I följande exempel skildras huvudpersonen Laias egen upplevelse av att bli utsatt för våld i en tortyrsituation: ”Hon stoppar in en trasa i munnen på mig för att jag inte ska kunna skrika, och så är kniven där och brinner, sticker, skär, karvar sig igenom min hud. Hon arbetar långsamt, långsamt. Lukten av bränt kött fyller mina näsborrar och jag hör mig själv be om nåd, snyfta, skrika” (2016: 209).⁴ Eftersom det är berättaren själv som utsätts för våldet i citatet beskrivs sinnesintrycken utifrån den egna erfarenheten, vilket skapar starka kroppsliga förnimmelser av smärtan och lukten av hur den glödgade kniven skär i hennes hud.

En liknande tortyrsituation är Nathan med om i Greens *Half Bad. Ondskans son*, den första delen i trilogin. Nathan är fängslad och torteras av en kvinna som bland annat har bränt hans hand:

Den [handen] ligger på köksbordet, sitter fortfarande fast i armen med ben, muskler och senor som syns i det djupa öppna såret runt hela handleden. Huden som täckte det förut har bildat rännilar, som lava, och runnit ner till fingrarna – liksom smält och stelnat igen – och hela handen håller på att svullna upp ordentligt och svider som ... ja, som av frätande syra. (Green 2015a: 20)

I likhet med de ovan citerade passager där Nathan sliter sönder sina offer är hans upplevelser av sin plågade kropp distanserad och fokuserad på det visuella. Han observerar hur handen har vanställts, men upplysningen att det svider som frätande syra är, till skillnad från Laias beskrivning av tortyren ovan, konstaterande och inte känslostyrd. Just i denna scen växlar Green till ett andrapersonsperspektiv, vilket skapar en distans till den smärta som Nathan upplever. Här finns en diskrepans mellan det engelska originalet och översättningen, då andrapersonsperspektivet är mycket tydligare i originalet:⁵

⁴ “She shoves a gag in my mouth and then the knife is burning, searing, carving a path through my skin. She works slowly, so slowly. The smell of singed flesh fills my nostrils, and I hear myself begging for mercy, then sobbing, then screaming” (Tahir, 2015: 153).

⁵ Med undantag för översättningarna av Sally Greens båda romaner, där andrapersonsperspektivet har tonats ner, finns inga större skillnader mellan våldsskildringarna i originaltexterna och översättningarna i våra översatta exempel. Att skildringar av våld skrivs om och bearbetas i översättningar då olika länders kulturella kontexter ser ut på olika sätt är inget ovanligt (se t.ex. Alfvén & Engel, 2015), men förutom nämnda undantag överensstämmer översättningarna i våra fall med originaltexterna.

It's lying on the kitchen table still attached to your arm by the bone, muscle and sinew that are visible in the open raw groove round your wrist. The skin that used to be there has formed lava-like rivulets, running down to your fingers as if it has melted and set again. Your whole hand is puffing up nicely and hurts like ... well, like an acid burn." (Green, 2014: 13)

Greens växling mellan olika berättarröster medför att fokaliseringen bitvis inte sker genom ett jag, vilket kan medföra att effekten i vissa scener mildras, men å andra sidan är det tydligt i trilogin att Nathan är traumatiserad de gånger han berättar utifrån ett andrapersonsperspektiv. I dessa scener skildrar Green både hur Nathan hamnar i chocktillstånd och hur han lider av posttraumatiskt stressyndrom. Ofta minns han inledningsvis våldet fragmentariskt för att sedan plötsligt minnas detaljerna.

Bal diskuterar väsentliga skillnader mellan ett första- eller andrapersonsperspektiv och ett tredjepersonsperspektiv, och menar att det senare generellt oftare följer en tydlig kronologi och ofta från ett betryggande avstånd, vilket kan mildra exempelvis en våldsam scen. Vidare resonerar Bal kring hur trauman av olika slag påverkar våra minnen och kan skapa en distans till dem, och hur detta kan göras synligt genom berättelsers fokalisering. I texter med ett första- eller andrapersonsperspektiv är det enklare att synliggöra att våra minnen av händelser sällan är kronologiska (2017: 148–149). Genom att utnyttja ett mer avancerat tilltal med en växling till ett andrapersonsperspektiv, förstärker Green således skildringen av Nathans trauma, vilket i sin tur kan stärka läsarens empati för Nathan. Dock är detta som sagt inte lika tydligt i den svenska översättningen som i det engelska originalet.

Exempel på våldsskildringar där våld, alternativt en önskan om att begå en våldshandling, riktas mot huvudpersonerna finns också i böckerna för de yngre. Flera av 2015 års skildringar av det slaget beskriver situationer där vuxna är våldsamma, eller planerar att vara våldsamma, mot barn, vilket tidigare har varit mycket ovanligt i litteratur för dessa åldrar. Ett undantag utgörs som nämnts av Roald Dahls böcker, i synnerhet *Matilda* där rektorn Miss Trunchbull misshandlar skolbarn. I Alice Eggers mellanåldersbok *Flickan med silverskorna*, som kan kategoriseras som fantastisk realism, sker också misshandel av ett barn. Handlingen kretsar kring Agnes, som är en gudadotter i senare tonåren. Hon har kommit ner till jorden av nyfikenhet på människorna, och när kontakten som krävs för att komma hem bryts får hon hjälp av huvudpersonen Mika, som är i elva-tolvårsåldern. Berättaren är heterodiegetisk och fokaliseringen sker via Mika, som i berättelsens början är instängd i ett trångt och mörkt källarutrymme. Via återblickar skildras vad som har lett fram till denna situation.

Mika har skilda föräldrar och pappan bor ihop med en vän, Alex, som är tillsammans med Agnes och betar sig illa mot Mika när han förstår att han försöker hjälpa henne att komma hem. Till att börja med domineras Mikas kontakter med Alex av verbal aggressivitet. Alex hotar Mika upprepade gånger och daskar vid ett tillfälle till honom i bakhuvudet "lite för hårt för att

det skulle vara skämtsamt” (Eggers, 2015: 135). I berättelsens upplösning tar Alex till handgripligheter för att hindra Mika från att söka upp Agnes. Alex tar ett nackgrepp på Mika, och berättaren beskriver hur ”han kände en hand i nacken och hörde Alex väsende röst” [...]. ”Det kändes som om han drömde, men fingrarna som borrhade sig in i hans nackskinn var definitivt på riktigt. Han fick inte fram ett ljud.” Alex, vars blick beskrivs som ”aldeles svart”, håller fast Mika och försöker få honom att prata. Mika känner sig ”som en trasdocka i Alex grepp” och ”när han kände Alex pekfinger trycka till i nacken kunde han inte låta bli att nicka”. Mika lyckas ta sig ur Alex grepp och berättaren beskriver hur Mika ”kastade sig mot källartrappan så fort att han inte såg benet som sträcktes ut framför honom” (159–160). Där slutar beskrivningen, men av tidigare given information förstår läsaren att Alex faller Mika till golvet så att han tappar av, och låser in honom i källaren. Liksom i exemplet ovan skildras Mikas upplevelse av att bli utsatt för våld nära och detaljerat. Till skillnad från Dahls absurda och drastiska våldsskildringar för samma åldersgrupp är emellertid Eggers helt i avsikt av humoristisk intention. I likhet med citatet ur Lidbecks kapitelbok ovan har våldsskildringen, trots den tilltänkta mottagarens låga ålder, i stället en allvarlig botten.

Detsamma gäller en annan titel av Lidbeck som också utkom 2015, mellanåldersboken *Men finns ändå*. Där skildras det grövsta våldet i en bok från 2015 som inte är riktad mot ungdomar utan yngre läsare. Även denna bok kan kategoriseras som fantastisk realism. Berättelsen fokaliseras genom dess jagberättare, elvaåriga Bianca, som liksom sin mamma och mormor kan göra sig osynlig, en förmåga som en amerikansk agent, tillika mormoderns bror, Wolf Strong, vill komma åt för att utnyttja i krigföring. Strong kidnappar Biancas mamma och för henne till Pentagon i USA i förhoppningen att Bianca och mormodern ska följa efter, vilket de gör. Väl där tjuvlyssnar de på ett samtal där Wolf delger sina planer. Han ser deras förmågor som ett hot mot nationen och börjar med att konstatera att det ”naturligtvis” är en möjlighet att de får överväga att döda dem om de inte samarbetar: de kan ”utan bekymmer offra en av dem och undersöka varje enskilt organ mer noga” (105). Det är underförstått att Wolf åsyftar mormodern, hans syster. Bianca och modern har han andra planer för: ”De andra två kan vi avla på. [...] Vi kan ta ägg från dem och låta surrogatmammor föda fram en armé av osynliga kvinnor” (105). Wolf har avsikten att tortera kvinnorna, och delar av handlingen utspelar sig i ett tortyrtrum, där Biancas mamma och mormor blir ”fastspända i varsin stol med remmar runt handleder och anklar” (136). Bakom dem står två vakter med k-pistar. Wolf börjar med att hota modern med att han ska tortera Bianca: ”Du berättar hur man gör sig osynlig och jag låter bli att rycka ut naglarna på din dotter” (136). Mormodern går till verbalt angrepp mot Wolf, varpå följande sekvens utspelar sig:

Wolf nickade åt vakten som stod bakom mormor. Vakten tog ett steg framåt och slog baksidan av k-pisten i huvudet på henne så att hon tuppade av.

– Tack, sa Wolf, äntligen fick vi tyst på tanten.

Han gick bort till ett bord av rostfritt stål och valde mellan tängerna som låg där. Han tog en av dem och testade den i luften innan han gick fram till mig. (Lidbeck, 2015: 136)

Wolfs ambition är att tortera Bianca, och han försöker greppa tag i henne, men misslyckas. Det riktas inget direkt våld i boken mot Bianca annat än hårda tag om handleder, utan våldet mot henne är ett planerat våld som aldrig utförs. Däremot är Wolf och hans underhuggare våldsamma mot Biancas mor och mormor. Mormodern blir nedslagen först av vakterna, sedan av Wolf själv och hon slår också själv ner Wolf i en senare sammandrabbning. Våld, hot med vapen, slagsmål och frihetsberövande är centrala element i stora delar av berättelsen, och våldsverkare finns såväl bland berättelsens antagonisterna som bland dem som läsaren förväntas sympatisera med. I båda lägren finns personer som slår ner och slås ner av motsatta sidan så att de tappar medvetandet. Händelseförloppet i *Men finns ändå* bär tydliga spår av påverkan från amerikanska actionfilmer. Detta, liksom mängden våld, gör att boken skiljer ut sig i utgivningen för den aktuella målgruppen, även i 2015 års våldsfrekventa böcker.

Att bevittna mord – våld som huvudpersonen är åskådare till

Våld som inom fiktionsramen fokaliseras genom huvudpersonen men utförs av andra mot andra finns det åtskilliga exempel på i 2015 års utgivning. Ett av dem är en detaljerad beskrivning av vad monstren – huvudlösa antropofager som äter genom en mun i bröstkorgen – i Rick Yanceys *Monstrumologen* har lämnat efter sig när de har lemläst ett barn: ”Det var som om barnet hade tryckts ner i en köttkvarn och sedan spytt ut åt alla håll. Bara någon decimeter från doktors högersko låg pojakens avslitna fot, den enda igenkännliga del som lämnats hel efter antropofagernas härjningar” (2015: 189–190).⁶

Monstrumologen är en skräckroman för ungdomar som gränsar till så kallad skräcklitteratur, fiktion som skapar känslor av skräck och äckel hos läsarna. I romanen dras pojken Will in i en kamp mot monstren där gränserna mellan dem och de som jagar är flytande. Det är Will som är ofrivillig åskådare till det stympade barnet beskrivet i citatet ovan. Det är endast ett av flera liknande exempel på scener som Will bevittnar. I många fall är våldet i romanen så pass överdrivet i sin ambition att skildra blod, sönderslitna kroppar och flugor som långsamt äter upp förruttnande kroppsdelar, att det på ett plan blir komiskt och riskerar att distrahera läsare från romanens handling, där Will cyniskt används som lockbete i kampen mot antropofagerna.

⁶ ”It was as if the child had been shoved into a grinder and then spewed out in every direction. Lying but a few inches from the doctor’s right shoe was the severed foot of the boy, the only recognizable portion left entire by the marauding Antropophagi” (Yancey 2009: 226).

I andra exempel kan huvudpersonen bevittna själva dödsögonblicket när någon har blivit ihjälslagen, som i Östnäs *Sagan om Turid. Kungadottern*. Turid ser en vän som dödar en fiende:

Jag stelnar till. Han ser mig. Han lyfter handen, pekar. Munnen är helt öppen nu och han nickar till. Plötsligt kommer en ström ljusrött blod över hans läppar. Så hickar han en gång till och hakan faller ned mot bröstet. Långsamt ramlar han framstupa och med ett otäckt ljud drar Ingeborg stridsyxan ur hans huvudskål. (Östnäs 2015: 9)

Här är våldsskildringen korthuggen och känslolös, och läsaren får inte tillgång till Turids känslomässiga reaktion, vilket gör scenen mer brutal. Östnäs har, i likhet med författare som Mats Wahl, inspirerats av en fornnordisk berättartradition där bland annat de isländska sagorna ingår. Hon efterliknar på vissa ställen i romanen sagornas sätt att koncentrerat beskriva vad som händer på ett detaljerat men distanserat sätt. Denna korthuggna stil är dock inte ett genomgående drag i romanen. Det är endast i skildringarna av våld som Östnäs har inspirerats av den fornnordiska korthuggna berättarstilen.

Även om Yanceys roman sticker ut med sin uppenbara skräckeltematik, finns många exempel, som detta ur Östnäs ungdomsroman, som gränsar till det groteska. Våldsbeskrivningarna är inte bara detaljrika, utan läsaren möter också huvudpersonens reaktion på det våld vederbörande ser. Påtagligt i gestaltningen i många av skildringarna är huvudpersonernas brist på upprördhet över det våld de bevittnar. En sådan tendens finns även i exemplet ovan, där det är ljudet när stridsyxan dras ut ur fiendens huvudskål som är ”otäckt”, inte våldet i sig. Ett annat och ännu tydligare exempel på likgiltighet inför våldet är jag-berättaren Standishs reaktion på mordet på hans lärare i Sally Gardners *En planet i mitt huvud*:

Skinrocken gick tillsammans med mr Gunnell förbi Lill-Erics kropp. Han stannade och mr Gunnell såg förvånad ut. Skinrocken tog lugnt fram sin pistol ur hölstret och satte pipan mot mr Gunnells tinning. Ett skott small av och rikoschetterade över skolgården. Mr Gunnell föll ihop på marken.

Vet du vad? Det sket jag fullständigt i. (Gardner, 2015: 99)⁷

Standish är tydlig med att mordet på läraren inte bekommer honom det minsta, men det brutala uttalandet har i just det här fallet sin förklaring i att läraren var sadistisk och misshandlade Lill-Eric till döds.

Även i den här kategorin finns exempel på våld mot djur. I Jessica Schiefauers realistiska ungdomsroman *När hundarna kommer* blir en scen där fulla tonårskillar försöker dränka en liten chihuahua i toaletten en illustration av pojkmarnas avsaknad av medkänsla med det livrädda djuret. Det är Anton,

⁷ "The leather-coat man calmly took his pistol from his holster and placed the barrel against Mr Gunnell's temple. One shot rung out, ricocheting round the playground. Mr Gunnell slumped to the ground. Do you know? I didn't give a shit." (Gardner 2012: 56)

som lockas av våldet och senare medverkar i att genomföra ett mord, som ser sin kompis misshandla hunden:

Tjejen har en chihuahua. Den bjäbbade och gläfsste när de kom, men nu har den krupit in under ett skåp. [...] Med ena handen griper han tag i svansen, med den andra fångar han den lilla nosen som snor runt och försöker bita. Han lyfter hunden som om den vore en giftorm, håller den en bit ut från kroppen när han bär iväg den. Djurets ögon är uppspärade. Anton tar en klunk ur sin ölburk och följer efter. [---]

En av killarna trycker på spolknappen. Ur toaletten hörs ett ylande. Han spänner sina stora armar, kämpar för att hålla fast hundens kropp när vattnet forsar över den. Klorna skrapar mot porslinet, en tufsigg tass fåktar i luften. Han tar ett nytt tag, djuret gläfsar till av smärta.

– Mer! Igen!

Toaletten spolar. Hunden tjuiter. (Schieffauer, 2015: 76–77)

Våldet mot hunden har i Schieffauers roman, till skillnad från de båda exempel på våld mot djur som har citerats ovan, ingen försonande omständighet utan utförs medvetet för att skada hunden. Orsaken är ett vad som går ut på att se om det går att spola ner hunden i toaletten. Anton opponerar sig inte mot det han ser, men deltar heller inte i det annat än som åskådare. Med tanke på att scenen fokaliseras genom Anton tyder ordvalen ”den lilla nosen”, ”en tufsigg tass” och att djuret gläfsar ”av smärta” på att han känner någon form av sympati med djuret som misshandlas. Samtidigt upplever han ett rus av att smärta har tillfogats en levande varelse. Anton sammanfattar sin upplevelse med orden: ”Det vänder sig i magen, det brusar i huvudet, hela kroppen är fylld av en sprittande, tvetydig känsla” (2015: 77). Därefter ger han sin vän en high five. Antons reaktion på våldet mot djuret är således ambivalent skildrad.

Vi har i denna kategori valt att titta närmare på skildringar där huvudpersonen ser våldshandlingar, men det finns givetvis också åtskilliga exempel på när bifigurer gör detsamma. Ett exempel är en scen där mord och misshandel beskrivs i Siri Pettersens *Röta*. Antihjälten Stefan, som är en av dem som hjälper och beskyddar Hirka, och som hon även attraheras av, är en krigare som inte har några betänkligheter mot att döda: ”Stefan väntade inte på någon reaktion. Han satte armbågen mot Roasts näsa och dunkade hans huvud mot väggen. Han fångade upp tänderna innan Roast föll till marken [...] Stefan bröt nacken på honom. Roast var seg. Det behövdes två försök innan den knäcktes” (2015: 10). Även när våldet inte utförs eller upplevs av en huvudperson kan det således vara lika detaljerat beskrivet. I dessa fall är våldet även påfallande objektivt beskrivet, i vissa fall på gränsen till att kunna tolkas sociopatiskt i sin avsaknad av empati; som citaten ovan visar finns påfallande få känslouttryck kring det observerade. Det i sig förstärker i många fall obehaget i att läsa dem.

Visuellt våld i de visuella mediernas tid

Som exemplen ovan visar finns i de barn- och ungdomsböcker som spreds på den svenska bokmarknaden 2015 åtskilliga barn och ungdomar, men även vuxna, som utövar våld mot andra, själva blir utsatta för våld och/eller observerar hur någon annan blir utsatt för våld. Valet av berättare och fokalisering är avgörande för den effekt som våldsskildringarna har, till exempel när det gäller tolkningen av de våldsverkande huvudpersonerna som hjältar eller antihjaltar och hur graden av känslöengagemang, eller brist på känslöengagemang, hos romangestalerna ska tolkas. Detta påverkar i sin tur läsarens grad av empati med såväl den våldsutsatta som den som utsätter andra för våld.

Länge fanns en uppfattning om att litteratur för barn och unga behövde vara skriven på ett specifikt sätt, med ett allvetande tredjepersonsperspektiv som idealet (jfr t.ex. Wall, 1991: 5). Som exemplen ovan visar finns i 2015 års böcker ett register av perspektiv och en betydligt mer avancerad berättarteknik, i synnerhet i ungdomsböckerna men även i verk för yngre åldrar. Bredden i valet av berättare och fokalisering kännetecknar 2015 års utgivning, men också detaljrikedomen i beskrivningarna. En övergripande observation är att oavsett berättare och fokalisering är såväl våldet som utförs, upplevs och betraktas i de citerade passagerna lika detaljerat beskrivet.

De detaljerade beskrivningar av hur våld utförs utmanar gränserna för vad som går att skildra i barn- och ungdomslitteraturen. I de diskuterade utdragen tänjs dessa gränser och ett tydligt exempel är de som beskriver våld mot djur. Det är inte ovanligt att djur skadas eller dödas i barn- och ungdomsböcker. Det har tvärtom använts flitigt som tema för att visa på brist på empati och medkänsla. Några äldre exempel är Felix Saltens *Bambi. En levnadshistoria från skogen* (1923) och Fred Gipsons *Old Yeller* (1956), där djur i båda fallen blir skjutna. Skillnaden mot 2015 års böcker ligger i hur berättaren beskriver våldshandlingarna, med en detaljrikedom och fokus på det visuella snarare än det emotionella. Även skildringarna av dödandet av oskyldiga barn och beskrivningarna av deras lemlästade kroppar är ett exempel på en förskjutning. Barn har dött i barn- och ungdomslitteraturen i alla tider, men hur deras döda kroppar beskrivs i våra exempel är, enligt vår mening, nytt.

Analysen ovan visar att det avstånd till våldet som i hög utsträckning har funnits tidigare inte längre existerar i våldsskildringar för barn och unga. I takt med att det explicita, populärkulturella våldet har influerat barn- och ungdomsböckerna har, menar vi, våldsskildringarna förändrats berättartekniskt och blivit mer censurerade och naturalistiska. Språket förmedlar en tydligt visuellt förankrad beskrivning, något som har varit särskilt ovanligt i litteratur för yngre läsare, och våldsskildringarna är ofta påfallande utdragna. Även om våldet sällan existerar i ett vakuum och det finns åtskilliga exempel i 2015 års utgivning på att våldet problematiseras och ibland också fördöms – i synnerhet i ungdomsböckerna som i regel har en mer komplicerad diskussion om

våldets funktioner – är våldsskildringarna så pass långvariga och detaljerade att de dominerar narrativet på ett sätt som gör våldet i sig framträdande.

En slutsats att dra av detta är att barn- och ungdomslitteraturen har passerat en gräns och att det som tidigare inte var möjligt att skildra i litteratur för dessa ålderskategorier nu är möjligt. Utgivningen 2015 tyder på att idén om att dölja våldet för barn och ungdomar är förlegad. Vi sätter, som ovan konstaterats, samman detta med utvecklingen inom visuella medier som tv och film. Visuella medier har en stor plats i populärkulturen i dag och litteraturen tycks imitera dem. Den svenska ungdomslitteraturen är generellt full av filmreferenser och film är den konstform som är populärast bland svenska ungdomar (Öhrn, 2017: 75), vilket gör det troligt att estetik och tematik lånad från filmen, liksom andra intermediala referenser till film, i de skönlitterära verken ses som oproblematiske såväl av verkens författare som deras läsare. Dessa influenser har gjort att våld har upphört att vara tabu, såväl i originalsvensk barn- och ungdomslitteratur som i översättningarna.

Corina Löwe argumenterar i sin artikel för att ”det inte längre finns några tabuområden för vad som kan tematiseras i barn- och ungdomslitteratur” (2019: 165). Även om uttalandet är kategoriskt och kanske inte gäller i alla sammanhang kan vi konstatera att det utan tvekan stämmer för de skildringar vi har diskuterat här. Samtidigt är det värt att notera att exempelvis sexuellt våld inte har passerat den gräns som det explicita fysiska våldet har passerat, trots att en stor mängd huvudpersoner i fantasy och dystopier det senaste decenniet är flickor och unga kvinnor, och flera av dem utsätts för sexualiserat våld (jfr t.ex. Burgos-Mascarell, 2021). Våra genomgångar visar att i den mån sexuella övergrepp förekommer i utgivningen 2015 skildras det sällan på samma konkreta sätt som i våldshandlingarna ovan. Detta har generellt också gällt för bildbaserade medier. Skildringar av sexuella övergrepp har till exempel som regel skildrats med helt svarta rutor i serieromaner för ungdomar (Warnqvist, 2017: 171–176). Det har alltså inte ansetts görbart att skildra den typen av övergrepp i bild.

Det finns som nämnts en utbredd kritik av explicita våldsskildringar i media och forskare menar att aspekter kring våld som underhållning inte går att bortse ifrån. Vivienne Muller konstaterar exempelvis i en studie av Suzanne Collins *The Hunger Games*-trilogi att Collins skildring av våld är dubbelbottnat. Å ena sidan finns i Collins dystopiska bokserie en kritik mot ett samhälle som tvingar barn att brutalt döda varandra; å andra sidan är just skildringen av hungerspelet en spännande och underhållande del av boken. ”So the question arises”, menar Muller, ”is there a danger that the texts become what they condemn, a simulacrum that eventually fails to move beyond its own terms of reference?” (2012: 62). Mullers argument öppnar för att bokseriens våldsskildringar kan läsas som en kritik och en varning samtidigt som de både glorifierar våld och gör underhållning av det. Även Löwe uppmärksammar denna synbarliga motsägelse i sin analys av dysfunktionella ungdomars beteenden i ett urval ungdomsböcker. Hon konstaterar att det är

”en balansgång att upprätthålla spänningen, forma intressanta karaktärer och intriger utan att göra trauman till underhållning eller tillfällen till förnumstigt viftande med pekpinnen” (2019: 166).

Frågan blir åter aktualiserad genom de exempel vi har lyft fram i denna artikel. Även om inte syftet i det här sammanhanget har varit att visa att våldsskildringar kan fylla många olika funktioner i de citerade verken har det framgått av exemplen att våldet kan vara ett uttryck för primitiva känslor som hämnd på mobbare eller andra våldsverkare, eller en positiv maktutjämning eller bekräftande av agens i maktrelationer. Våldet fyller otvivelaktigt en rad olika funktioner – men det explicita våldet fungerar ändå sist och slutligen också som underhållning.

Referenser

- Abate, Michelle Ann (2013), *Bloody Murder: The Homocide Tradition in Children's Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Alfvén, Valérie & Hugues Engel (2015), ”Hur översätts provocerat våld i ungdomslitteraturen från svenska till franska? En empirisk studie”, i *Översättningar för en ny generation: Nordisk barn- och ungdomslitteratur på export*. Valérie Alfvén, Hugues Engel & Charlotte Lindgren (red), Kultur och lärande. Arbetsrapport 3.
- Alkestrand, Malin (2021), *Mothers and Murderers: Adults' Oppression of Children and Adolescents in Young Adult Dystopian Literature*. Stockholm/Göteborg: Makadam.
- Ash, Gwynne Ellen & Jane M. Saunders (2018), ”From 'I don't Like Mondays' to 'Pumped Up Kicks': Rampage School Shootings in Young Adult Fiction and Young Adult Lives”, *Children's Literature in Education* 49, s. 34–46.
- Bal, Mieke (2017), *Narratology: Introduction to the Theory of the Narrative*. Toronto/London: University of Toronto Press.
- Beckett, Sandra L. (2009), *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*. New York: Routledge.
- Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation. Årgång 2015: 15 mars–21 april 2016.* [https://www.barnboksinstitutet.se/bokprovning/arkiv/\[230720\]](https://www.barnboksinstitutet.se/bokprovning/arkiv/[230720])
- Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation. Årgång 2022.* [https://www.barnboksinstitutet.se/bokprovning/arkiv/\[230720\]](https://www.barnboksinstitutet.se/bokprovning/arkiv/[230720])
- Brown, Laura A. (2022), *School Gun Violence in YA Literature: Representing Environments, Motives, and Impacts*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Bruun Vaage, Margrethe (2016), *The Antihero in American Television*, New York: Routledge.
- Burgos-Mascarell, Andrea (2021), ”New Futures, Same Old Fears: Gender-Based Violence and Coping Strategies in Contemporary Young Adult Dystopian Fiction”, *The Grove: Working Papers on English Studies* 20, s. 47–66.

- Bushman, Brad J., Patrick E. Jamieson, Ilana Weitz & Daniel Romer (2013), "Gun Violence Trends in Movies", *Pediatrics* 132 (6), s. 1014–1018; DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2013-1600>
- Cart, Micael (2010), *Young Adult Literature: From Romance to Realism*. Chicago: American Library Association.
- Culley, Jonathon (1991), "Roald Dahl – It's about Children and It's for Children – but Is It Suitable?" *Children's Literature in Education* 22:1, s. 59–73.
- Dahl, Roald (2016), *Matilda*. Puffin Books.
- Eggers Kassius, Alice (2015), *Flickan med silverskorna*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Ferguson, C. J. Markey, P. (2019), "PG-13 Rated Movie Violence and Societal Violence: Is There a Link?", *Psychiatric Quarterly* 90, s. 395–403, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11126-018-9615-2>
- Franzak Judith & Elizabeth Noll (2006), "Monstrous Acts: Problematizing Violence in Young Adult Literature", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 49:8, s. 662–672.
- Gardner, Sally (2015), *En planet i mitt huvud*. Stockholm: Lilla Piratförlaget.
- Gardner, Sally (2012, e-bok), *Maggot Moon*. London: Hot Key Books.
- Genette, Gerard (1980), *Narrative discord: An Essay in Method*. New York: Cornell U.P.
- Genette, Gerard (1997), *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, Sally (2014), *Half Bad*. London/New York: Penguin Books.
- Green, Sally (2015c), *Half Wild*. London/New York: Penguin Books.
- Green, Sally (2015b), *Halfbad: Det mörka ödet*. Sundbyberg: Bokförlaget Semic.
- Green, Sally (2015a), *Half Bad: Ondskans son*. Sundbyberg: Bokförlaget Semic.
- Kendrick, Jim (2009), *Film Violence: History, Ideology, Genre*. New York: Wallflower Press.
- Kåreland, Lena (2017), "Våld, kriminalitet och ifrågasatt flickskap i svensk ungdomslitteratur", i *Samtida svensk ungdomslitteratur*, Åsa Warnqvist (red). Lund: Studentlitteratur s. 199–216.
- Lidbeck, Petter (2015), *Jesus och jag*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lidbeck, Petter (2015), *Men finns ändå*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (1973), *Bröderna Lejonhjärta*. Stockholm:, Rabén & Sjögren.
- Löwe, Corina (2019), "Vilse, förtvivlad, ond – att skriva fram det oskrivbara", i *Att skriva barn- och ungdomslitteratur*, Helene Ehriander (red). Lund: Studentlitteratur, s. 151–168.
- Marshall, Elizabeth (2018), *Graphic Girlhoods: Visualizing Education and Violence*. New York: Routledge.
- Mattoon D'Amores, Laura (2021), *Vigilant Feminists and Agents of Destiny: Violence, Empowerment and the Teenage Superheroine*. Maryland: Lexington Books.
- Miller, Stacy (2005), "Shattering Images of Violence in Young Adult Literature: Strategies for the Classroom", *The English Journal* 94:5, s. 87–93.
- Misfit Children: An Inquiry into Childhood Belongings* (2016), Markus Bohlmann (red) Maryland: Lexington Books.

- Muller, Vivienne (2012), "Virtually Real: Suzanne Collins's The Hunger Games Trilogy", *International Research in Children's Literature* 5:1, s. 51–63.
- Oziewicz, Marek C. & Daniel D. Hade (2013), "The Decline of Violence and Contemporary Fairy Tales", i *Freedom and Control in/of Children's Literature*, Kęstutis Urba (red), Vilniaus universitetas, s. 104–13.
- Pettersson, Torsten (2019), "Vad är våld? Hur får våld skildras?", i *Jag gör med dig vad jag vill: Perspektiv på våld och våldsskildringar*, Torsten Pettersson (red). Stockholm/Göteborg: Makadam s. 11–32.
- Pettersen, Siri (2015), *Röta*. Stockholm: B. Wahlströms.
- Rathing, Fredrike (2010), "'Dear Reader, if you have just picked up this book then it is not too late to put it down': All-Age Atrocity and Agency in Lemony Snicket's *A Series of Unfortunate Events*", i *Violence in English Children's and Young Adults' Fiction*, Thomas Kullman (red). Achen: Shaker Verlag, s. 176–188.
- Schiefauer, Jessica (2015), *När hundarna kommer*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Söderberg, Marta (2015), *Athena*. Stockholm: Gilla böcker.
- Tahir, Sabaa (2016), *Askfödd*. Stockholm: B. Wahlströms.
- Tahir, Sabaa (2015 e-bok), *An Ember in the Ashes*. London: Harper Voyager.
- Thacker, Deborah Cogan (2012), "Fairy Tale and Anti-Fairy Tale: Roald Dahl and the Telling Power of Stories", i *Roald Dahl*, Ann Alston & Catherine Butler (red). New York: Palgrave Macmillan, s. 14–30.
- Todorova, Marija (2022), *The Translation of Violence in Children's Literature: Images from the Western Balkans*. London: Routledge.
- Vader, *Voldemort and Other Villains: Essays on Evil in Popular Media* (2011), Jamey Heit (red). Jefferson: MacFarland.
- Violence in English Children's Literature and Young Adult Fiction* (2010), Thomas Kullman (red). Achen: Shaker Verlag.
- Wall, Barbara (1991), *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*. Basingstoke: MacMillan.
- Warnqvist, Åsa (2017), "Från könsschabloner till överskridningar i serieromaner för ungdomar", i *Samtida svensk ungdomslitteratur*, Åsa Warnqvist (red). Lund: Studentlitteratur, s. 161–182.
- Widhe, Olle (2015), *Dö din hund! Krig, lek och läsning i svensk barnboksutgivning under 200 år*. Lund: ellerströms.
- Yancey, Rick (2015), *Monstrumologen*. Stockholm: Modernista.
- Yancey, Rick (2009), *The Monstrumologist*. New York: Simon & Schuster.
- Wall, Barbara (1991), *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*. London: Palgrave MacMillan.
- Worthington, Heather (2012), "An Unsuitable Read for a Child? Reconsidering Crime and Violence in Roald Dahl's Fiction for Children." I *Roald Dahl*, Ann Alston & Catherine Butler (red). New York: Palgrave Macmillan UK, s. 123–41.
- Öhrn, Magnus (2017), "En intermedial studie av filmreferenser i samtida svensk ungdomslitteratur", i *Samtida svensk ungdomslitteratur*, Åsa Warnqvist (red). Lund: Studentlitteratur, s. 59–76.
- Öhrn, Magnus (2019), "Reslig, blond och snar till våld: Kroppen i den svenska pojkboken". *Barnnorm och kroppsform: Om ideal och sexualitet i barn-*

- kulturen*, Malena Janson (red). Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet, s. 15–36.
- Österlund, Mia (2005), *Förklädda flickor: Könsöverskridning i 1980-talets svenska ungdomsroman*. Åbo: Åbo Akademi.
- Östnäs, Elisabeth (2015), *Sagan om Turid, kungadottern*. Bromma: Berghs.

Dekonstruerande samtal om insändare med vuxna andraspråksinlärare

Hanna Sandgaard-Ekdahl

Introduktion

Att utveckla den skriftliga färdigheten på ett andraspråk är en utmaning för många studerande inom vuxenutbildningen. Skrivandet utgör en central förmåga för att klara kurserna i svenska som andraspråk, men också för att kunna delta i samhället (SKOLFS2012:101, s. 5). Därför är det angeläget att lyfta fram de utmaningar som vuxna andraspråkselever står inför. Didaktisk forskning som belyser vuxnas skrivande i en andraspråkskontext är ett eftersatt område nationellt sett. Det finns mycket internationell forskning, men den fokuserar övervägande akademiska kontexter (Goldstein, 2016; Jacobson, 2019). Under senare delen av den grundläggande vuxenutbildningen möter eleverna mer avancerade skrivuppgifter och det diskursiva skrivandet får ett allt större utrymme (Skolverket, 2022). Utmärkande för diskursivt skrivande är att texterna är faktabaserade och ämnesspecifika vilket också ställer krav på skribentens förkunskaper. Ofta rör det sig om resonande, utredande och argumenterande texttyper (Magnusson, 2019). I gymnasieskolans kursplaner, vilka även gäller för gymnasiekurserna på komvux, intar utredande och argumenterande texter en särställning (Winzell, 2018:27). Oavsett om undervisningen sker i en första- eller andraspråkskontext ställs höga krav på lärare att kunna erbjuda explicit stöttning och ge eleverna strategier för att utveckla sitt skrivande (Canagarajah, 2006).

Föreliggande studie syftar till att undersöka hur lärare genom explicita undervisningsmetoder kan stödja elevernas förståelse för den argumenterande texttypen, en vanlig skolgenre som eleverna introduceras för under den grundläggande vuxenutbildningen. Studien presenterar resultat från en avhandlingsstudie som fokuserar arbete med argumenterande text inom ramen för cirkelmodellen. Cirkelmodellen (se metodavsnitt) är en didaktisk modell, sprungen ur den australiska genreskolan, som har tillkommit i skärningspunkten mellan teori och praktik (Rothery, 1996). En tidigare studie av argumentationsskrivande på grundvux (Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022) visade att eleverna har en god förståelse av den argumenterande textens stegstruktur, men att de också har behov av en starkare språklig stöttning på lokal nivå i texten. Den övergripande nivån, global nivå, avser hur idéer struktureras inom en genre, medan lokal nivå snarare handlar om lexikogrammatiska val och textbindning (Hoel, 2001). Med utgångspunkt i resultatet utformades den här studien som i stället inriktar sig på lärarledda genomgångar och den stöttning som de kollaborativa aktiviteterna i klassrummet kan erbjuda. Studien har en aktionsforskande ansats och bygger på

ett nära samarbete mellan forskare och lärare (Denscombe, 2018). Syftet är att undersöka metaspråkets plats och stöttande potential i skrivundervisning för vuxna andraspråksinlärare.

Frågeställningar:

1. Hur synliggörs språkliga resurser i kommunikationen mellan lärare och elever?
2. Vad kännetecknar lärarens planerade och interaktionella stöttning i arbetet med argumenterande texter?
3. Vilka språkliga resurser omtalas av eleverna som viktiga i arbetet med argumenterande texter?

Tidigare forskning

Bristen på studier avseende vuxna andraspråksinlärare uppmärksammas av Lindberg & Sandwall (2012) och Palm (2023). Det kan begränsa lärare som undervisar målgruppen vuxna i att undervisa på vetenskaplig grund. Palm (2024) undersöker i sin avhandling hur föreställningar om skrivande påverkar lärares undervisning, genomförande och didaktiska val, men studien saknar ett elevperspektiv. Jakobsons avhandling (2019) är en av få studier i Sverige som belyser vuxna studerandes skrivande i en skolkontext. Jacobson fokuserar dock, till skillnad från föreliggande studie, lärares respons på elevers texter inom nybörjarundervisning i två kontexter, svenska för invandrare och svenska för internationella studenter. Resultatet visar att språkriktighet dominerar lärarens skrivrespons. Samtidigt är återkoppling av språkriktighetskaraktär något som elever på nybörjarnivå ofta efterfrågar (Ferris, 2012; Jacobson, 2015; Nemati m.fl., 2017). Nationella studier visar också att språkriktighetsfrågor är framträdande när lärare i grundskolan, vilka brukar ha liknande utbildningsbakgrund, samtalar om skrivundervisning (Sturk & Lindgren, 2019; Sturk m.fl., 2020). Vidare pekar studier som gjorts i en vuxenkontext på att språkundervisningen som erbjuds inom ramen för svenska för invandare inte svarar mot de krav som eleverna möter i samhället (Walldén, 2024; Wedin & Norlund Shaswar, 2019; Wedin & Norlund Shaswar 2023). Liknande kritik framförs också av Skolinspektionen. En kvalitetsgranskning visar nämligen att undervisningen inte i tillräcklig utsträckning utgår från elevernas behov och vardagsliv (Skolinspektionen, 2024).

Nationellt saknas det praktikinära studier som belyser andraspråkslevers skolskrivande på den mellannivå som grundvux utgör och därför bidrar föreliggande studie till att fylla en forskningslucka. Lärare som undervisar målgruppen är hänvisade till studier som gjorts i grundskolan och på gymnasiet, som förvisso kan bidra med viktiga insikter, men som inte synliggör den särskilda utmaning det innebär att skriva på ett nytt språk som vuxen. Skrivandet på den här nivån innebär att svårighetsgraden ökar och att eleverna introduceras för mer komplexa skrivuppgifter, jämfört med det skrivande

eleverna möter inom ramen för svenska för invandrare. En studie av styrdokument inom vuxenutbildningen visar att skrivandet på SVA-grund fokuserar mer på vardags- och samhällsrelaterade texter, medan skrivandet på SVA-GY mer inriktas på akademiskt färdighetsskrivande (Palm, 2023). Samtidigt fungerar kurserna på grundvux som en brygga över till det mer komplexa skrivandet på gymnasiekurserna i svenska som andraspråk som företrädesvis inriktas mot diskursiva texter (Skolverket, 2022, s. 3). Till skillnad från det fokus på språkriktighet och grammatik som ofta präglar den tidiga skrivundervisningen behöver elever på grundvux utveckla en djupare förståelse för hur olika kommunikativa syften kan uppnås genom de språkliga val man gör (se exempelvis Martin & Rose, 2008: 24). Genrepedagogiken erbjuder en modell för en sådan skrivundervisning. Genom att utveckla en metaspråklig förståelse för hur olika syften kan realiseras genom språkliga val kan elevers skrivande stärkas (Myhill & Newman, 2016; Moore & Schleppegrell, 2014). Den här studien, som har hämtat inspiration från systemisk funktionell lingvistik, syftar till att undersöka hur en stöttande skrivundervisning som fokuserar språkliga resurser för att skriva argumenterande texter omsätts i en klass med vuxna andraspråksinlärare.

Den nationella skrivdidaktiska forskningen är begränsad och starkt kopplad till svenskämnet i grundskolan och på gymnasiet. Här kan bland annat TOKIS-projektet (text- och kunskapsutveckling i skolan) nämnas. Det är ett omfattande forskningsprojekt som synliggör viktiga resultat om samtalets betydelse i skrivundervisningen. Resultatet visar att skrivandet fungerar mer gynnsamt om undervisningen erbjuder textsamtal och en mer explicit skrivundervisning (se bland annat Ledin m.fl., 2013; Wirdenäs, 2013; Holmberg, 2014). Hansson (2011) beskriver i sin avhandling en undervisning som är implicit och präglas av en osynlig pedagogik, fastän både lärare och elever efterlyser en mer explicit skrivundervisning. Ytterligare ett viktigt resultat är avsaknaden av ett gemensamt metaspråk i undervisningen vilket kan leda till oklarheter gällande förväntningar på uppgiften (Rothery, 1996; Wirdenäs, 2013). Sedan införandet av Lgr11 (nu Lgr22) synliggörs kraven på en mer explicit skrivundervisning (Liberg m.fl., 2012). I en forskningsöversikt (Andersson Varga m.fl., 2023) presenteras nationella studier som gjorts med fokus på genrepedagogik från det att pedagogiken fick genomslagskraft i Sverige och fram till idag. Med hänvisning till aktuella studier (Hipkiss & Andersson Varga, 2018; Kindenberg 2021; Walldén, 2019) dras slutsatsen att lärare behöver stöd i att utveckla språkliga redskap för att stötta elevers skrivande och utvecklingen av ett skolspråk. Liknande resultat framgår även av ovan nämnda TOKIS-projekt.

Genrepedagogiken, som har sina rötter i Australien, har haft ett stort inflytande på skrivundervisning internationellt sett. I Sverige fick genrepedagogiken sitt stora genombrott under 2000-talet (se Gibbons, 2006; Johansson & Sandell Ring, 2010), och har lämnat tydliga avtryck i läroplanen för skolämnen svenska och svenska som andraspråk även inom vuxen-

utbildningen (se Palm, 2023). Ett flertal internationella studier har pekat på genrepedagogikens förtjänster. I en studie av Albino (2017) deltar vuxna andraspråksinlärare i en genrebaserad undervisning som fokuserar språkliga drag och lämplig textstruktur för att skriva mer läsbara e-postmeddelanden i tjänsten. Studien visar att deltagarna främjades av undervisningen och att deras mejlskrivande blev bättre. Liknande resultat visar en annan studie (Caplan & Farling, 2017) där vuxna deltagare på mellannivå deltar i kollaborativt genreskrivande. Läraren modellerar och arbetar med gemensam textkonstruktion vilket i sin tur utvecklar elevernas förståelse för den avsedda genren. Internationella studier som gjorts i en universitetskontext och med elever som läser engelska som andraspråk visar att studenterna är betjänta av den explicita undervisning som genrepedagogiken erbjuder. Ramos (2012) har i sitt avhandlingsprojekt undersökt hur andraspråkslever kan utveckla sina argumenterande uppsatser genom en genrepedagogiskt inramad undervisning utifrån metoden *Reading to Learn*. Resultatet visar att metoden hade en betydande effekt på elevernas texter. Det går att anta att vuxna andraspråkslärare gagnas av de metaspråkliga samtal om texter som genrepedagogiken möjliggör. I en annan studie av Ong (2016) deltar andraspråksinlärare på grundutbildningen i ett genrepedagogiskt upplägg i syfte att skriva litteraturanalytiska uppsatser i engelska. I resultatet betonas betydelsen av att arbeta med själva innehållet och ämnet innan textens lexiko-grammatiska drag diskuteras. Ett liknande resultat visar även en studie som genomfördes på grundvux (Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022). Eleverna hade svårt att skriva självbärande texter, något som till viss del bottnade i att de behövde bearbeta ämnesinnehållet mer. Betydelsen av att bygga ordförråd är en viktig aspekt av att bearbeta innehållet innan man skriver. Ett flertal studier pekar nämligen på ordförrådets betydelse för andraspråksinläring (Schmitt, 2008; Yamamoto, 2013). Att kunna skriva med viss lexikal variation har betydelse för hur texten uppfattas. Genom att uttrycka sig mer nyanserat och med ett bredare språkligt register ökar elevernas förutsättningar att skriva texter som engagerar mottagaren (Ferris, 2014: 89).

Skrivdidaktiska studier som synliggör lärares arbete med genrepedagogiskt inspirerade undervisningsupplägg betonar det kollaborativa inslaget och vikten av att eleverna blir delaktiga i utforskandet av texter (Dversnes, 2020; Wirdenäs, 2013). I Wirdenäs studie utgör en modelltext ett centralt inslag i undervisningen i en högstadielklass, men samtalet kring modelltexten är mestadels monologiskt och eleverna bjuds inte in att delta i det dekonstruerande arbetet. Det kollaborativa arbetet där studenterna får pröva sig fram och diskutera tillsammans poängteras även i en studie av Brooke (2015). I studien deltar förstaårsstudenter på universitetet som läser en kurs i akademiskt skrivande. Genom dekonstruktion av autentiska texter som alla var i behov av förbättring, kunde deltagarnas akademiska skrivande stärkas. Även Caplan och Farling (2017) betonar betydelsen av det kollaborativa och dialogiska arbetet som genrepedagogiken möjliggör.

En kritik som har framförts inom nationell forskning är att fokuset i genrebaserad undervisning tenderar att hamna på genrestruktur och sambandsord (Andersson Varga m.fl., 2023; Hansson, 2013; Walldén, 2019). Studierna visar att det finns en risk för en förenklad och mer instrumentell syn på vad som kännetecknar olika genrer i stället för att undervisningen visar texters komplexitet och synliggör att kommunikativa syften kan uppnås på olika sätt (se Holmberg, 2012). Detta är en central tanke inom genre-pedagogiken (Rose & Martin, 2012; Rose, 2016). Undervisningen behöver omfatta mer än att undervisa en lämplig genrestruktur, vilket riskerar att bli fallet när lärare implementerar genreteorin i klassrummet (se även Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022). Andraspråksinlärare behöver, i likhet med förstaspråkstalare, bli medvetna om hur texter anpassas för olika mottagare och syften, och den systemisk funktionella lingvistik kan erbjuda språkliga redskap för att stärka den metalingvistiska medvetenheten (Kuyumcu, 2013; Schleppegrell, 2018). Mot bakgrund av de forskningsresultat som presenterats syftade den här studien till att ge eleverna fler språkliga verktyg för att skriva argumenterande texter. Med ett starkt fokus på ord och innehåll för att kunna argumentera och bygga ut argumenten samt språkliga resurser för att argumentera övertygande utformades en undervisning där gemensam dekonstruktion av texter utgjorde ett viktigt inslag.

Teoretiskt ramverk

Systemisk-funktionell lingvistik

Studiens teoretiska inramning är baserad på Hallidays systemisk-funktionella lingvistik ur vilken genreteorin är sprungen (Martin, 1992; Rothery, 1996). Systemisk-funktionell lingvistik belyser relationen mellan olika språkliga val och kommunikativa syften, och genreteorin är en grammatisk teori som intresserar sig för mönster på textnivå. Huvudsakligen bygger Hallidays teori om språkets grundläggande funktioner på tre olika metafunktioner: ideationella, interpersonella och textuella funktioner (se Halliday & Matthiessen, 2014). *Den ideationella metafunktionen* handlar om hur vi konstruerar textens fält, d.v.s. innehållet. Textens fält innefattar hur vi formar våra erfarenheter genom språket och rör de händelser, aktiviteter och ämnen som texten kommunicerar. Det kan handla om vardaglig eller specialiserad kunskap vilket kan ta sig uttryck genom ett specialiserat vokabulär och lexiko-grammatiska drag som kännetecknar en genre eller ett ämnesspråk. *Den interpersonella metafunktionen* handlar om hur sociala relationer påverkar deltagarna, om relationen mellan skribent och läsare och om vilka känslor skribenten vill förmedla. Framställningen kan vara subjektiv eller objektiv, personlig eller mer abstrakt och distanserad, och valet av interpersonella resurser styr hur relationen konstrueras i texten. *Den textuella metafunktionen* handlar om informationsstruktur på olika nivåer, till exempel på text-, styckes- och

satsnivå. De variabler som metafunktionerna utgör samverkar och formar olika register eller normer för språkbruk.

En studie eller analys där *Systemisk-Funktionell Lingvistik* (SFL) tillämpas kan metodiskt fokusera på en eller flera av dessa metafunktioner beroende på vilka språkhandlingar man avser att undersöka (Holmberg & Karlsson, 2006). Ett fokusområde i den här studien är arbetet med den *ideationella metafunktionen*, att bygga kunskap kring innehåll och användbara ord inför den skrivuppgift som eleverna förväntas skriva, vilket i analysen omnämns som det fältspecifika ordförrådet (Martin & Rose, 2008:30). Ett annat fokusområde i studien är interpersonella språkliga resurser för att argumentera framgångsrikt (se t.ex. Holmberg, 2012). Evaluerande och graderande språkliga resurser är exempel på språkliga företeelser som tillhör den *interpersonella metafunktionen* (se Martin & White, 2005) och omtalas med SFL-termer som registervariabeln relation (Martin & Rose, 2008:30). I studien fokuseras ord som är förenade med en värdeladdning samt förstärkande ord (se tabell 2). Modalitet är en annan språklig kategori som signalerar skribentens hållning i sakfrågan. Ett ställningstagande kan bära på olika grad av förpliktelse (Holmberg & Karlsson, 2006: 68). Det är skillnad på *kan*, *bör* och *måste*. Vidare kan framställningen präglas av att skribenten är mer eller mindre synlig i texten. Retoriska frågor är frågor där svaret är givet och är vanligt förekommande i argumenterande framställning (Hellspong & Ledin, 1997). Genom retoriska frågor går skribenten i dialog med läsaren. Bruket av personliga pronomen är ett annat exempel på hur skribenten träder fram i texten. Skribenten kan använda ett personligt "jag" för att positionera sig eller ett "du" för att adressera läsaren, men även "ett inkluderande vi" för att väcka solidaritet i förhållande till läsaren (Walldén, 2019:55). Skillnaden mellan *subjektiv och objektiv framställning* kan diskuteras utifrån interpersonella språkliga resurser, men relaterar även till hur textens deltagare, det vill säga det subjekt eller objekt som omtalas, framställs. Det kategoriseras då som ideationella språkliga resurser. Skillnaden mellan konkreta och abstrakta deltagare påverkar graden av närhet och distans i texten (Holmberg & Karlsson 2006:73). En subjektiv framställning innehåller konkreta deltagare: *Jag anser att vi behöver ett kafé på Komvux*. Samma innehåll skulle kunna uttryckas mer distanserat genom en inkongruent omskrivning av verbet *behöver* och ett bortfall av meningens konkreta deltagare: *Behovet av ett kafé på Komvux är stort*. Den grammatiska metaforen *behov* talar inte om vem som behöver ett kafé vilket ökar den objektiva framställningen. Metafunktionerna samverkar således i texten (Holmberg & Karlsson, 2006:16). Tekniska, formella och abstrakta texter innehåller fler *grammatiska metaforer* och deltagarbortfall är vanligt (Magnusson, 2011:2). Grammatiska metaforer används ofta för att kunna föra mer abstrakta resonemang eftersom de bidrar till att skapa specialiserade bilder av verkligheten och är ett tecken på ett mer avancerat skriftspråk (Halliday 2004:128; Magnusson, 2011). Martin (1992) framhåller

att grammatiska metaforer är nödvändiga för att utveckla ett mer avancerat skriftspråk.

Genom att studera hur språkliga resurser från dessa funktioner tar sig uttryck i texter kan elevernas metaspråkliga medvetenhet stärkas vilket kan underlätta när eleverna skriver egna texter (Moore & Schleppegrell, 2014; Myhill m.fl., 2020). Ett viktigt led i den språkliga stöttningen är att ge eleverna ett språk för att tala om texter, ett gemensamt metaspråk (jämför Rothery, 1996).

Inramning, synlig pedagogik, pedagogisk kommunikation och stöttning

Bernsteins teorier om språk och social kontext har ett nära samband med genreskolan och utgör tillsammans med systemisk-funktionell lingvistik och sociokulturell teori om stöttning bärande utgångspunkter (Rose, 2016). Bernstein använder begrepp som synlig pedagogik och stark eller svag inramning för att beskriva undervisning. En synlig pedagogik innebär en explicit undervisning där tydliga mål för lärandet kommuniceras (Bernstein, 2000:109; 2003:70). Inramning handlar om graden av kontroll läraren har i interaktionen med eleverna (Bernstein, 2003: 31; 2000:13). En undervisning där läraren och aktiviteterna har en starkt stöttande funktion kännetecknas av stark inramning. Tidigare genreteoretiska forskare har använt Bernsteins terminologi för att visa hur en starkt respektive svagt inramad undervisning kan gynna respektive missgynna elever som inte har tillgång till de språkliga koder som premieras i skolan (se exempelvis Rose & Martin, 2012). Walldén använder i sin avhandling begreppet pedagogisk kommunikation för att analysera klassrumspraktiken och visar hur det kan förstås både som kommunikation av en social ordning och av ett kunskapsinnehåll (2019:55).

Lärares pedagogiska kommunikation och undervisningens inramning kan också analyseras utifrån den stöttning som sker på olika nivåer. Hammond och Gibbons (2005) identifierar två typer av stöttningsstrukturer vilka benämns som stöttning på makro- och mikronivå. När genomtänkta stöttningsstrukturer är en del av planeringen (makro) kan undervisningen beskrivas som starkt inramad, men stöttningen kan också vara spontan och uppstå i dialogen och interaktionen (mikro). Planeringen på makronivå kan bana väg för interaktionell stöttning på mikronivå. Stöttningen uppstår då spontant genom att läraren går i dialog med eleverna och utvecklar deras svar samt ställer följdfrågor. Den interaktionella stöttningen kan i större eller mindre utsträckning vara öppen för elevernas tankar och erfarenheter och bygga vidare på dessa för att vidga och fördjupa elevernas förståelse för undervisningsinnehållet. Detta är ett viktigt inslag i stöttningsprocessen (Hammond & Gibbons, 2005:25). Att summera och befästa kunskaper är också en del av den interaktionella stöttning som sker i klassrummet (Hammond & Gibbons, 2005:21). Stöttning är inget som sker monologiskt utan något som förhandlas i interaktion med eleverna (Van Lier, 1996; Walqai, 2006). Målet är att eleverna ska bli självständiga skribenter.

En viktig aspekt av inramningen är huruvida läraren bjuder in eleverna att delta i samtal kring text och innehåll och låter eleverna bidra med egna tankar (Alexander, 2008). En starkt inramad undervisning där läraren guidar eleverna genom dekonstruktionen av texter och bjuder in eleverna att bidra med sina tankar har potential att ge eleverna fler språkliga verktyg för sitt skrivande (Acevedo, 2020; Rose & Martin, 2005). Samtidigt som läraren guidar eleverna mot specifika mål möjliggör den dialogiska undervisningen för att ta tillvara elevernas kunskaper och erfarenheter. Det handlar snarare om en svagare inramning när eleverna kan vara med och påverka innehållet. Detta behöver inte stå i motsättning till varandra. En lärare kan behöva röra sig mellan en starkare och en svagare inramning. Vuxna studerande bär med sig kunskaper och erfarenheter som är viktiga att lyfta fram och bygga vidare på (Mezirov, 1996). Samtidigt som konventioner för skrivande kan skilja sig åt från ett språk till ett annat finns det sannolikt en medvetenhet hos de elever som har erfarenheter av texter och skrivande, vilket kan utgöra en viktig resurs i arbetet.

Att utveckla metaspråkliga kunskaper i samspel

Som teoretisk utgångspunkt beaktas den interaktionella stöttning som klassrumdialogen möjliggör (Acevedo, 2020; Gibbons, 2006; Sellgren, 2011). I en andraspråkskontext kan samtalet ses som särskilt förtjänstfullt då inläraren utmanas att sätta ord på sina tankar och språket får därmed möjlighet att vidgas när inläraren vill göra sig förstådd (Ellis & Shintani, 2014; Storch, 2019; Walldén, 2024). Dessutom spelar interaktion en viktig roll inom skrivdidaktiken, eftersom den kan fungera som en brygga till det skrivna ordet (Acevedo, 2020; Ledin m.fl., 2013). Vidare har samtalet en förutsättning att fungera som ett utbyte av kunskaper, och cirkelmodellen som tillämpas i den här studien (se metodavsnitt) är en didaktisk modell där textsamtalet utgör grunden för lärandet (Acevedo, 2020). Genom den starka inramning som cirkelmodellens olika faser erbjuder kan läraren guida eleverna mot språkliga drag i texten (Martin & Rose, 2005). Samtidigt är det viktigt att eleverna är delaktiga i utforskandet av texter då elevernas befintliga kunskaper och erfarenheter kan utgöra underlag för en fördjupad diskussion vilken i sin tur kan hjälpa eleverna att befästa nya kunskaper. Det ligger också i linje med de stöttningsstrukturer på mikronivå som beskrivs i Hammond och Gibbons (2005). En lyhörd lärare kan fånga upp elevernas tankar och bygga vidare på dessa, alternativt ställa utforskande frågor som kan fördjupa förståelsen för det innehåll som behandlas. Mezirov (2003) gör en viktig distinktion mellan instrumentellt lärande och interaktionellt lärande där det senare paradigmet har förutsättningar att bana väg för kritisk reflektion och ett transformativt lärande vilket i sin tur kan leda till att de vuxna eleverna kan göra medvetna och självständiga val, till exempel när de skriver. Textsamtalet är centralt i studien och utgör underlag för att undersöka metaspråkets plats och stöttande potential i skrivundervisningen.

Metod, deltagare och material

Föreliggande studie har en aktionsforskande ansats och bygger på ett nära samarbete mellan forskare och en lärare inom grundläggande vuxenutbildning. Studien har i likhet med annan aktionsforskning, en tydlig praktisk inriktning och är sprungen ur en vilja att utveckla praktiken (Denscombe, 2018). Läraren arbetar på grundvux i en större stad och elevgruppen läser svenska som andraspråk, delkurs 3. Det övergripande målet med studien var att undersöka den stöttande potentialen som genrepdagagogiska arbetssätt kan erbjuda i en kontext där vuxna andraspråksinlärare deltar. Projektet planerades gemensamt av forskare och deltagande lärare. Lärarens uppgift var att genomföra undervisningen, medan forskaren observerade, dokumenterade och analyserade materialet. Materialinsamlingen bygger på en etnografisk metod och fyra olika typer av data samlades in: inspelningar av lärarledda genomgångar, inspelningar av smågruppsarbete, elevtexter samt intervjuer. Rådande forskningsetiska riktlinjer har beaktats (Vetenskapsrådet, 2018) gällande insamling och bearbetning av materialet, och data har hanterats i enlighet med de aktuella bestämmelserna vid universitetet.

Materialet samlades in under en avgränsad period på 7 veckor, en period när eleverna arbetade med argumenterande texter. Den data som ligger till grund för den här studien (se tabell 1) är hämtad från tre lektioner när gruppen arbetade med dekonstruktion av modelltexter. Intervjuerna genomfördes efter att kursen avslutats.

Tabell 1: Översikt över material som ingår i studien

Material	Typ av dokumentation	Datum samt tidsomfång
Ljudupptagning	Lärarledda genomgångar online	13/3: 70 min. Lektion 3
Ljudupptagning	Lärarledda genomgångar i klassrummet	20/3: 55 min. Lektion 4 17/4: 50 min. Lektion 6
Ljudupptagning	Grupparbete i klassrummet	17/4: 75 min. Lektion 6 (2 grupper)
Ljudupptagning	Intervjuer	26/5 - 14/6: totalt 145 min (8 personer)

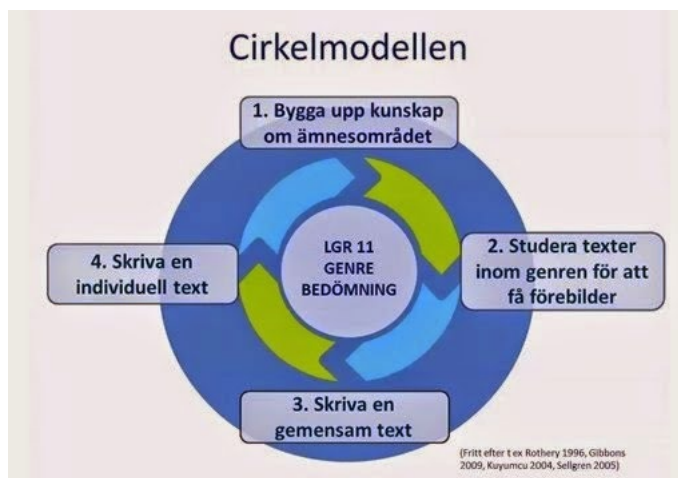
För inspelningar användes diktafon, men några onlinelektioner spelades in via Meet på grund av begränsningar i att uppta ljud med diktafon när undervisningen sker online. Dessa sparades ned som ljudfiler och har transkriberats skriftspråksenligt. Talspråkliga variabler återges, men uttalsvariabler synliggörs inte. Däremot förekommer grammatiska avvikelser för att återge andraspråksinlärares deltagande så autentiskt som möjligt. En avskalad transkriptionsnyckel (modifierad från Norrby, 2014) har använts:

...	Paus
X	Ord som inte går att uppfatta
Xx	Flera ord som inte går att uppfatta
/.../	Del av samtalet som utelämnats i excerpten
[...]	Förtydligande information
skratt	Återger skratt i samband med yttranden

Även grupparbete har spelats in och transkriberats enligt transkriptionsnyckeln ovan. Efter avslutad kurs valdes en fokusgrupp ut med 8 elever som hade haft god närvaro under lektionerna. Eleverna intervjuades individuellt med fokus på deras upplevelser av undervisningen. Intervjuerna som är ca 15–30 minuter långa spelades in med diktafon och har därefter transkriberats i enlighet med ovanstående transkriptionsnyckel.

Studien bygger på tre lektioner i en sekvens av sju. Först introducerades eleverna för genren insändare och fick arbeta med olika övningar i smågrupper. En lektion fick de bekanta sig med olika typer av argument, vilket man inom retoriken brukar omnämna som ethos, logosoch pathos (Hellspång, 2011). Läraren talade istället om argument som baseras på erfarenhet, fakta och känslor. En annan lektion fick de öva sig på att argumentera för och emot ett antal teser som läraren sammanställt på deras digitala plattform. Även detta arbete genomfördes i smågrupper. Ytterligare en övning gick ut på att utveckla argument. Övningen hade ett starkt fokus på sambandsord som en resurs för att bygga ut argumenten.

De tre lektioner som ligger till grund för studien tar avstamp i den genreteoretiskt utformade cirkelmodellen (se tabell 1). Cirkelmodellens olika faser syftar till att göra eleverna mer medvetna om olika texters uppbyggnad och språkliga drag (Rose & Martin, 2012; Rothery, 1996). Arbetet sker i fyra olika steg där det första steget handlar om att bygga upp kunskaper och vokabulär kring det ämne som ska behandlas i texten. I nästa fas av cirkelmodellen dekonstrueras texter med fokus på språkliga och texttypiska drag. Att analysera texter med de språkliga glasögon som metafunktionerna utgör, kan vara ett viktigt led i att stärka elevernas medvetenhet (Holmberg, 2010). Martin and Rose (2005) tillskriver det lärarledda dekonstruktionsarbetet med modelltexter en starkt stöttande funktion. I den tredje fasen, den gemensamma konstruktionen, skriver läraren en text tillsammans med eleverna och synliggör i den processen genretypiska drag. I den sista fasen av cirkelmodellen skriver eleverna på egen hand.



Figur 1. Cirkelmodellen (Skolverket, Lärportalen)

De lektioner som presenteras i studien inriktar sig på cirkelmodellens fas 1: arbete med att bygga upp kunskap kring ämnesområdet, och fas 2: dekonstruktion av texter. Stöttningen på makronivå inkluderade i den här studien val av innehåll såsom modelltexter och checklistor samt hur undervisningsförloppet organiserades med mycket interaktion i grupper och under lärarens ledning. De texter som behandlades utgick samtliga från teman som rör sambandet kost och klimat samt även andra aspekter av livsmedelsindustrin som djuretik och hälsa. Syftet var att bygga upp elevernas kunskaper och vokabulär kring ett ämne som de senare skulle få skriva egna insändare om. I den första dekonstruktionsövningen ingick två texter. Dels användes en autentisk insändare hämtad från elevernas läromedel (Tartar Jönsson & Osbeck, 2019) (se bilaga 1), dels en omarbetad insändare (se bilaga 2), baserad på samma innehåll som den autentiska insändaren. Den text som hämtades från elevernas läromedel var förhållandevis svår på grund av att den innehöll många ämnesspecifika ord. Texten saknade också den typiska struktur som vanligtvis kännetecknar argumenterande texter i skolans läromedel (Walldén, 2020:120). En sådan struktur kännetecknas av att insändaren innehåller en inledning där tesen presenteras. Därefter följer argumenten. Texten avslutas med en upprepning av tesen och ofta förekommer en uppmaning till läsaren. I det första skedet (lektion 3) fick eleverna arbeta med texten tillsammans i grupper. Eleverna skulle bland annat identifiera tesen (som uttrycktes implicit i texten), argumenten, motargumentet samt även samla på ämnesord till en gemensam ordlista som skulle kunna användas inför kommande skrivuppgift. Grupparbetet följdes av en lärarledd genomgång där gruppernas resultat diskuterades och sammanställdes i ett gemensamt dokument på klassens digitala plattform. Bland annat sammanställdes en

ordlista med användbara ord inför den individuella skrivuppgift som väntade eleverna i ett senare skede.

Nästa lektion (lektion 4) hade läraren tillsammans med forskaren bearbetat insändaren till en text som följde en mer konventionell struktur. Texten innehöll flera av de ord som eleverna hade samlat i ett dokument föregående vecka. Likaså återkom argumenten. Ett särskilt fokus i den bearbetade insändaren var den tydliga stegstrukturen med utbyggda argument samt att texten hade förstärkts med interpersonella språkliga resurser för att visa hur man med språkets hjälp kan argumentera övertygande. I aktionen uppmärksammades värdeladdade ord som en kategori och graderande språkliga resurser, eller förstärkningsord, som en annan kategori, för understryka angelägenheten i sakfrågan. Personliga pronomen och modalitetsmarkörer var ytterligare några kategorier som belystes. De språkliga resurser som eleverna arbetade med under dekonstruktionen framgår av checklistan (se bilaga 3) och av tabell 2. Eleverna fick nu jämföra de båda texterna och diskutera likheter och skillnader. Poängen med övningen var att visa att argumenterande texter inte måste följa en bestämd stegstruktur utan kan uppfylla sina kommunikativa mål på olika sätt (se Martin, 1992). Samtidigt behöver eleverna ha tydliga modelltexter för sitt skrivande och då underlättar det med en text som följer en tydlig struktur.

Den andra dekonstruktionsövningen (lektion 6) bestod att analysera autentiska elevtexter, skrivna av tre elever i klassen. Eleverna hade haft ett test i Digiexam, en digital plattform för prov, föregående vecka. I arbetet med de tre elevtexterna användes en checklista (se bilaga 3), utformad av läraren i samråd med forskaren, som stöd för analysen och eleverna fick sitta gruppvis och jämföra dessa texter. Därefter hade läraren en gemensam genomgång och dekonstruktion av texterna med hela klassen. Texterna hade valts ut av forskare och lärare eftersom de hade olika styrkor och kunde fungera som goda lösningar av uppgiften.

Forskarens roll

Mitt deltagande i aktionen styrdes såväl av mitt forskningsintresse som mina tidigare erfarenheter av att undervisa målgruppen vuxna andraspråksinlärare. Samarbetet med den undervisande läraren och utformningen av aktionen underlättades av att jag som tidigare lärare på komvux har tillgång till de normer som styr undervisningsdiskursen (jfr. Farahani, 2010). Min roll var till att börja med observatörens men i takt med att eleverna blev vana vid min närvaro i klassrummet kunde de också vända sig till mig med frågor. Det finns en risk att forskarens förförståelse begränsar den kritiska blicken, skriver Coffey (2018), men samtidigt går det att hävda att aktionsforskningen möjliggör för en öppenhet och att forskaren på sätt och vis kan hållas lika ansvarig för den observerade undervisningen. Det ligger i aktionsforskningens natur att vilja stärka praktiken och därför är den kritiska blicken nödvändig. Den kritiska reflektionen riktas inte bara mot det problem som

aktionen avser utan mot själva aktionen (Denscombe, 2018). De aktiviteter och det undervisningsinnehåll som utgör den planerade stöttningen har jag som forskare varit med och påverkat.

Etiska överväganden

Innan projektet påbörjades gjordes en ansökan om etikprövning (diarie-nummer: 2022-04350-01), men etiktillstånd bedömdes inte som nödvändigt då projektet inte involverade några känsliga personuppgifter. Studien följer Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (2024). En medgivandeblankett delades ut till klassen där eleverna tillfrågades om de önskade delta i studien. I enlighet med forskningsetiska riktlinjer är det nödvändigt att garantera deltagarnas autonomi (Israel, 2015). De informerades om att det var frivilligt att delta samt att de kunde välja att avbryta när som helst. Genom samtyckesblanketten gav eleverna sitt samtycke till att spelas in med diktafon (ljudinspelning), att dela sina texter och att låta sig intervjuas. Samtliga elever samtyckte till att delta i studien. Kursdeltagarna har varierande bakgrund när det gäller ålder, ursprung och utbildningsbakgrund samt antal år i Sverige. Information som rör personliga uppgifter om deltagarna har inte samlats in, med undantag av elevernas röster, eftersom det saknar relevans för studiens syfte. Det inspelade materialet har sedan transkriberats och pseudonymiserats. All data förvaras och behandlas i enlighet med universitetets riktlinjer.

Analytisk process

I analysen används begrepp som relaterar till Hallidays teori om språkets grundläggande funktioner och metafunktionerna används för att belysa de språkliga och texttypiska drag som betonas i undervisningen. Med avstamp i tidigare resultat (Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022) fokuseras i den här studien ideationella språkliga resurser för att konstruera textens fält, som i den här kontexten rör sambandet mellan kött (alternativt kost) och klimat, samt interpersonella resurser för att konstruera textens relation. Resultatet pekade nämligen på nödvändigheten av att stärka elevernas register inom variabeln *fält*, det vill säga ordförråd och förståelse för innehållet, eftersom det kan öka elevernas möjligheter att argumentera utifrån ett komplext ämne (jfr. Ong, 2016; Ramos, 2012). Likaså synliggjordes betydelsen av ett värderande språkbruk för att argumentera övertygande (se t.ex. Martin & White, 2005) vilket kan härledas till funktionsvariabeln *relation*. Tabell 2 illustrerar hur dessa språkliga resurser synliggjordes i de modelltexter som låg till grund för samtalen.

Tabell 2. Språkanalytiska kategorier

Metafunktioner	Språkliga företeelser
Ideationella språkliga resurser för att konstruera textens fält	<p>Ämnesspecifik vokabulär: komjölk, den biologiska mångfalden, plantbaserade växtdrycker, slakteri, mjölkkonsumtion</p> <p>Metaspråklig vokabulär: det starkaste argumentet för, skäl, anledning</p> <p>Grammatiska metaforer för att bilda abstrakt vokabulär: slakteri, mjölkkonsumtion, ökning, <i>växtbaserade</i> alternativ, <i>förtida</i> död, den <i>nyfödda</i> kalven</p>
Interpersonella språkliga resurser för att konstruera textens relation	<p>Evaluerande resurser som värdeaddade ord: resursslöseri, <i>myterna</i> om mjölk, i <i>onödan</i>, direkt <i>skadligt</i>, <i>inte alls</i>, total <i>misär</i></p> <p>Retoriska frågor: <i>Är det verkligen rimligt att vi föder upp djur enbart för att skicka dem till slakt?</i></p> <p>Hög eller låg grad av förpliktelse: Vi <i>behöver</i> tänka om, det är <i>möjligt</i> att, vi <i>måste</i> agera</p> <p>Modalitet, både subjektiv och objektiv: När vi var små; <i>ansåg</i> även jag; Vi <i>behöver</i> tänka om; det kan vara direkt <i>skadligt</i>; det finns idag många alternativ för konsumenten.</p> <p>Förstärkande ord: <i>allvarligt</i> hot, <i>enorm</i> resursslöseri, ett <i>litet</i> steg, en <i>hel</i> livstid</p> <p>Mentala processer för att ansluta sig till eller ta avstånd från argument: Jag <i>tycker</i> att; Många <i>tror</i> att; <i>ansåg</i> även jag</p>

Efter ett flertal genomläsningar av det transkriberade materialet kategoriserades innehållet i ett första steg utifrån samtal kring de ideationella och interpersonella metafunktionerna. Av tabell 2 framgår exempel på sådana språkliga resurser som förekommer i de texter som dekonstrueras under den lärarledda stöttningsen och i smågruppsamtalen. Analysen av dekonstruktionsarbetet i klassrummet följde sedan ett iterativt kvalitativt tillvägagångssätt (Tracy, 2020), som kännetecknas av en pendling mellan genomläsning av data och de teoretiska perspektiv som valts för att belysa undervisningen och forskningsfrågorna. Excerpten valdes ut för att de var utmärkande för lärarens planerade och interaktionella stöttning kring de språkliga resurser som undervisningen syftade till att uppmärksamma. Excerpten speglar också hur eleverna samtalar om de språkliga resurser som fokuserats i undervisningen. I den analytiska processen synliggjordes nya upptäckter som aktualiserade nya teoretiska koncept. När analytiska redskap tillförs genereras nya spår. Den här pendlingen mellan teori och empiri överensstämmer med ett abduktivt förhållningssätt (Alvesson & Skoldberg, 2017). Distinktionen mellan den planerade stöttningsen, som aktionen tog avstamp i, och den interaktionella stöttning som textsamtalen möjliggjorde, är exempel på teoretiska koncept som tillkom under den analytiska processen. Åtskillnaden mellan planerad och interaktionell stöttning utgår från Hammond och Gibbons definition av diskursöverbryggande stöttningsstrukturer på *makro- och mikronivå*. När dessa teoretiska koncept tillkom riktades ett särskilt fokus

på klassrumdialogen och de möjligheter till interaktionell stöttning som dekonstruktionsarbetet med checklistor och modelltexter erbjuder. Ett annat begrepp som tillkom i relation till begreppet stöttning är Bernsteins begrepp *inramning*. Begreppet används för att diskutera graden av öppenhet i dialogen och huruvida elevernas input under dekonstruktionsarbetet följs upp av läraren. Präglas samtalen av en starkare kontroll kan inramningen sägas vara stark. Efter att ha sammanställt hur metafunktionerna synliggörs i samtalen mellan lärare och elever och i smågruppsarbetet blev nästa steg att analysera hur *den planerade stöttnings* banar väg för *interaktionell stöttning*. En bärande tanke i arbetet med cirkelmodellen är nämligen utforskandet av texter där eleverna också kan bidra med sina tankar om texten. I den analysen blev det också relevant att diskutera graden av *inramning*. För att ytterligare belysa forskningsfrågorna, framför allt frågan om vilka språkliga resurser som eleverna ansåg som viktiga för att kunna skriva argumenterande texter, används några utdrag från de intervjuer som genomfördes med eleverna efter att kursen avslutats.

Resultat

De lektioner som excerperat är hämtade ifrån presenteras i tabell 1. Exempelen har valts ut för att de synliggör vad som kännetecknar 1) lärarens stöttning och 2) elevernas reflektioner under den gemensamma dekonstruktionen.

Betydelsen av det fältspecifika ordförrådet

Ett viktigt inslag i aktionen är den kontextbyggande fasen. Ett moment handlar om att identifiera det fältspecifika ordförrådet i de insända eleverna läser. Eleverna arbetar med en autentisk insändare från en stor dagstidning där skribenten vill argumentera för varför vi borde välja växtbaserade alternativ till komjölk. Texten (se bilaga 1), som är hämtad från elevernas läromedel, är förhållandevis svår eftersom den innehåller många lågfrekventa ord. Eleverna får i uppgift att skriva ner de ämnesord som förekommer i texten i ett gemensamt dokument som läraren har delat. Läraren uppmanar eleverna att i mötet med nya texter samla på användbara ord inför kommande skrivuppgift: ”Och så skulle jag vilja lägga till, markera ämnesord som ni skulle, som ni vill skriva in i er ordlista med fet text. Alltså ämnesord som hör till miljö, eller i och för sig kött här då, men som ni tror att ni skulle kunna ha nytta av och därför vill skriva in i er ordlista”. Övningen syftar till att förbereda eleverna inför det egna skrivandet vilket är ett led i cirkelmodellen. Läraren understryker att det finns en tanke bakom uppgiften, nämligen att samla på ämnesspecifika ord som eleverna kan ha nytta av. Först arbetar eleverna gruppvis med innehållet och vokabulären i texten och i slutet av lektionen har läraren en genomgång för att samla upp elevernas reflektioner och reda ut eventuella oklarheter. Ett utdrag från lektion 3 synliggör arbetet med det fältspecifika språket under den planerade och lärarledda stöttnings.

Excerpt 1. Lektion 3

Läraren: Jag har texten här och det som jag tänkte att vi skulle titta på är alltså. Jag tänkte att vi ska börja med det här: Vilka ämnesord kunde ni hitta i texten som är knutna precis till det här med som texten handlar om och som inte är vanliga att använda i ditt vanliga tal, som är knutet till ämnet.

Skulle jag kunna få några exempel från Gabriel till exempel?

Gabriel: Ja, absolut. **Slakteri, mjölkkonsumtion** eh korna **betar** på gröna ängar. *Det ... jag brukar inte säga*.

Läraren: Jag förstår. Kanske betar att det är något som bara kor gör, ett ovanligt verb.

Gabriel: **Resistanta bakterier**, eh ... arten?

Läraren: Mm **en art**.

Gabriel: **Växtdrycker**?

Läraren: Ursäkta, en gång till?

Gabriel: Eh, **plantbaserade växtdrycker**.

Läraren: Ah, plantbaserade växtdrycker, absolut! [skriver i chatten]

Gabriel: Och de två sista är **miljövänliga** och **hälsosam**. Det kanske finns fler.

Läraren: Miljövänlig och hälsosam, det är egentligen inte specifikt kring detta. Hälsosam passar in i så många sammanhang. Vi ser om det är nån som vill fylla på? Alina?

Alina: **Inseminera kvigan, djuruppfödning**. Också **djuromsorg**?

Eleverna identifierar ord som *kviga, slakteri, mjölkkonsumtion, djuruppfödning, djuromsorg, resistanta bakterier, plantbaserade växtdrycker*. De ord eleverna föreslår är exempel på ord som är lågfrekventa och fältspecifika, vilket läraren påtalar och sedan omnämner som ämnesord. Gabriel tillägger att han sällan använder uttryck som *korna betar* och läraren instämmer i att det är ett ovanligt verb. Sedan invänder hon mot att ord som *miljövänlig* och *hälsosam* är ämnesrelaterade eftersom orden hade kunnat användas i andra sammanhang. Gabriel har dock en poäng här då skribenten vill framföra att mjölk inte alls är så nyttigt som vi tror och just därför kan orden sägas vara relevanta för argumentationen och ord som eleverna hade kunnat ta med i sin ordlista. Exemplet vittnar om den svårighet det kan innebära att kategorisera ord som fältspecifika eller tillhörande en mer allmän domän när orden fungerar tillsammans i en kontext (se Walldén, 2019: 46). Eleverna uttrycker senare under genomgången att texten upplevs som svår vilket framgår av Asmas kommentar i excerpt 2:

Excerpt 2. Lektion 3

Asma: Det var lite svårt.

Läraren: Det var lite svårt tycker du. Asma, kan du säga varför du tyckte det var svårt?

Asma: Asså, jag hittade många orden som jag visste inte och jag måste kolla på lexikon. Det är mitt problem, men sammanhang när jag kollade på skriftligt, jag måste kolla ordentligt att kunna förstå texten, hur skulle förklara att det att mjölken är det bra eller inte bra, att det är, vad kallas den?

Argumentationen. Det är nästan som argumentation men det är lite svårare argumentation.

Asma nämner just förekomsten av många svåra ord som en utmaning. Ett viktigt mål var att stärka elevernas förståelse för innehållet och det fältspecifika ordförrådet, Utifrån genreteori klassificeras det som ideationella språkliga resurser (Halliday & Martin, 1993; Martin & Rose, 2008:32). Flera av de ord eleverna identifierar som ämnesspecifika är med systemisk-funktionell terminologi grammatiska metaforer, vilket är något som kännetecknar ett mer skriftspråkligt uttryckssätt (Schleppegrell, 2004). Eleverna identifierar ord som är nominaliseringar: *slakteri* (av verbet *slakta*),

mjölkkonsumtion (av verbet konsumera) och djuruppfödning (av verbet föda upp). De identifierar även någon adjektivisering: plantbaserade växtdrycker (ursprungligen ett substantiv: bas som har omvandlats till ett particip: baserad). Att textens tematiska deltagare (Walldén, 2019: 75), eller nominalgrupper, utgörs av grammatiska metaforer bidrar sannolikt till att texten upplevs svår och är något som hade kunnat beaktas i aktionen. Genom att hjälpa eleverna att packa upp orden och visa hur denna ordbildningsprincip fungerar hade stöttningen kunnat ge eleverna fler språkliga verktyg för att utveckla språket. Det kan också ses som ett exempel på en språklig resurs som skulle kunna gynna elevernas egen skriftliga progression.

Flera av eleverna uttrycker under intervjuerna att det är svårt att skriva när man inte kan så mycket om ämnet och när man saknar ord. Under dekonstruktionsarbetet läser eleverna flera insändare som behandlar temat kött och klimatpåverkan vilket underlättar för det egna skrivandet. Det understryker flera elever i samband med intervjun, bland annat Alina:

”Vi behöver ha information för att argumentera. Om vi vet ingen någonting, vi kan inte argumentera. Vi behöver veta om det och ha information. Till exempel vi fick veta om kött, om miljö, vi söker information på nätet, sen vi fick veta och sen vi kunde argumentera och ha argumenter och använda dem i vår text”.

Eleverna fick under kursen skriva två argumenterande texter. Den andra uppgiften formulerades som ett argumenterande brev till en av karaktärerna i en roman, och eleverna menar att den uppgiften var svårare att genomföra då läraren inte hade ägnat samma tid åt innehåll och ämnesord. Zirak säger under intervjun att han hade svårare att skriva en argumenterande text utifrån romanen:

”Ja, det är svårt att man tänker att nånting kommer. Jag hade 60 minuter att skriva argumenterande text och jag har ingenting om det ämne. Den första var, ja vi hade innan lite information om kött men den andra, vi hade ingenting. Och jag tänkte vad ska jag skriva och [xx] och vilken argument som jag skriver i denna text. Det är lite svårt att hitta argument. Ett bra argument som passar i texten”.

Citaten som hämtats från intervjuerna visar att eleverna själva betonar det förberedande arbetet med det fältspecifika innehållet som nödvändigt för att skriva. Flera av texterna som eleverna har läst och dekonstruerat har kretsat kring ett återkommande tema vilket har underlättat för det egna skrivandet. Övningen med att lyfta fram lågfrekventa och fältspecifika ord är ett led i stöttningen på makronivå. De fältspecifika orden, inte sällan grammatiska metaforer, är centrala för förståelsen av textens innehåll. Eleverna får nya ord i sin vokabulär som kan användas när de skriver egna insändare.

Betydelsen av att skriva texter som engagerar en mottagare

Relationen mellan skribenten och läsaren och hur man med språkets hjälp visar en medvetenhet om mottagaren är en viktig resurs i textarbetet. Även

om föregående avsnitt hade fokus på textens fält visar excerpt 3, 4 och 5 hur de olika metafunktionerna samspelar för att texten ska bli mottagaranpassad och uppnå sitt kommunikativa syfte. Det kan handla om språkliga resurser för att uttrycka känslor eller bedöma personer, handlingar och företeelser (Martin & White, 2005: 42-43). Evaluerande språkbruk kategoriseras i enlighet med genreteori som interpersonella språkliga resurser (Martin & White, 2005: 33-34). Dessa texttypiska drag hänger ihop med hur relationen mellan skribent och mottagare konstrueras i texten (Martin, 1992:56). Av tabell 2 (se metodavsnitt) framgår de språkliga kategorier som belystes i undervisningen. I följande excerpt vill en elev uppmärksamma några av de retoriska grepp som används i originalinsändaren. Eleverna har tidigare bekantat sig med olika typer av argument, till exempel skillnaden mellan faktaargument och känslargument.

Excerpt 3. Lektion 3

Iman: Jag tänkte bara säga något om vilken typ av argument. Det känns som hon har börjat i känslor och sen är det fakta och till sist hon kommer med den här starka argumentation som alla kommer att titta på, vad är det för konsekvenser för människor om man dricker mer mjölk.

Läraren: Det är jättebra att du tar upp det Iman, för det är precis att hon använder sig en hel del av känslargument: Dom tar kalven från sin mamma. Vi tänker direkt på om man skulle ta våra barn från oss. Eh, hon pratar om vårt dåliga samvete.

Iman: Reklambild.

Läraren: Reklambild, precis. Hon skapar en bild, eller hon bygger upp texten där mycket relaterar till våra känslor. Och sen kommer hon med en del fakta, även om hon inte har källor så är det en del fakta argument och i slutet går hon tillbaks till känslorna igen och ni kan ju själv fundera lite på vad ni tyckte att de starkaste argumenten för er var. Och om ni tittar på den här insändaren så ser ni att den här kvinnan hon väljer att tala direkt till er, hon skriver direkt till läsaren. Vilket pronomen använder hon?

Zirak: Du.

Läraren: Ja, hon använder du. Hon riktar sig direkt till dig, inte till den stora allmänheten utan direkt till Zirak som sitter där med ett glas mjölk och ska dricka det. Hon skriver till Alina som där med sitt glas mjölk, hon skriver till du, du, du, först så talar hon om oss som ett vi men sen separerar hon sig för hon har slutat dricka mjölk. Och sen så pratar hon om oss som ett du och det kan vara ett ganska starkt vapen i en insändare att verkligen använda sig av du och rikta sig direkt till läsaren.

Excerptet speglar den interaktionella stöttning som äger rum i dialogen mellan lärare och elever. Iman drar parallellen till reklambilder, och läraren bekräftar hennes uttalande och säger att det handlar om att tala till vårt dåliga samvete. Iman har lagt märke till hur skribenten använder olika retoriska grepp vilket läraren utvecklar genom att visa hur skribenten talar direkt till oss som läsare genom att skapa bilder för att slå an en känsla. Läraren bygger på så sätt vidare på elevernas erfarenheter genom att upprepa vad eleven sagt men utvidgar också resonemanget genom en metakommentar (jfr. Hammond & Gibbons, 2005: 21). Vidare ber hon eleverna att fundera över vilken typ av argument som blir starkast. Det är ytterligare ett exempel på hur läraren kan tänja resonemanget och hur den interaktionella stöttningen kan bidra till att eleverna engagerar sig i textens språkliga och textypiska drag (jfr. Hammond & Gibbons, 2005:25). Det blir ett samtal om den interpersonella metafunktionens betydelse för att argumentera övertygande. Vidare visar läraren

att skribenten talar direkt till läsaren genom att använda personliga pronomen och betonar att det är ett starkt vapen i argumentationen. Hon utvecklar Imans svar och visar hur det personliga tilltalet bidrar till att stärka känslargumentet i texten. Genom att bekräfta och utveckla elevernas input skapas förutsättningar för fördjupade samtal kring språkliga resurser i texten. Samtidigt som läraren stöttar genom att vidareutveckla elevernas reflektioner kring texten finns potential att fördjupa den interaktionella stöttningen. När eleverna följande lektion jämför den autentiska insändaren med den bearbetade versionen konstaterar Gabriel, vilket framgår av excerpt 4, att den bearbetade texten känns mindre personlig än originalinsändaren.

Excerpt 4. Lektion 4

Gabriel: Den är lite mer neutral också.

Läraren: Vad sa du, på vilket sätt är den neutral?

Gabriel: Boken, texten är mycket från jag-perspektiv, från en egen persons perspektiv. Den är lite mer neutral. Lite person som säger att det är rätt och fel från sin egen åsikt, men det är lite mer neutral, ja

...

Läraren: Ja, du har nog rätt för i boken så pratar hon där i inledningen om jag, absolut. Det kanske ger en känsla av att den här är mer.

Gabriel: Neutralt språk kanske. Det är inte en idé som man yttrar.

Läraren: Nej, hur man uttrycker det. Ja, jag förstår.

Gabriel: *Hur kan man säga det?*

Läraren: Ja, du sa det bra.

Den bearbetade modelltexten (se bilaga 2) innehåller ett flertal interpersonella resurser som signalerar medvetenhet om mottagaren. Det finns dock en viktig skillnad i framställningssätt som Gabriel har lagt märke till när han säger att han upplever texten mer neutral i jämförelse med den insändare de tidigare har läst. Han förklarar att insändaren från boken utgick från ett jag-perspektiv och läraren håller med. Det dialogiska förhållningssättet som präglar lärarens genomgångar möjliggör att eleverna kan ge uttryck för sina tankar om texterna. Här finns samtidigt möjlighet att fördjupa den interaktionella stöttningen (jfr. Hammond och Gibbons, 2005:25) och peka på fler språkliga drag som bidrar till att texten får en mer neutral ton. Även Amad lägger märke till några väsentliga skillnader mellan de båda texterna vilket han påtalar längre fram i samtalet: *Ja, jag tänker det är den samma text som man har använt Bing chat för att omformulera och förkorta, göra kompakt.* Amads reaktion på texten beror kanske på att den bärande idéen är nedtonad i den omskrivna insändaren vilket Gabriel tidigare har kommenterat när han säger: *Det är inte en idé som man yttrar.* Texten är inte skriven med samma känslomässiga engagemang jämfört med den första insändaren eleverna läste som var en autentisk insändare. I den första insändaren betonades djurens lidande och den etiska aspekten av att dricka komjölk starkare än i den omskrivna insändaren. Amads reaktion på texten hade också varit intressant att följa upp. Excerptet visar att eleverna har upptäckt en viktig skillnad mellan texterna. Här finns en del att bygga vidare på i elevernas svar vilket hade kunnat utmana och stärka elevernas förståelse för hur språk och funktion samspelar i texter.

I följande excerpt, hämtat från lektion 6, har eleverna dekonstruerat elevtexter med hjälp av en checklista (se bilaga 3) och under den lärarledda genomgången efterfrågar läraren elevernas tankar om texten.

Excerpt 5. Lektion 6

Läraren: Eh ... är det någon annan som vill säga något om texten?

Gabriel: Ja kanske värde ... [xx].

Läraren: Värdeladdade ord.

Gabriel: En dålig situation för djuren [xx] [xx]

Läraren: Förlåt vad?

Gabriel: [xx] djuren situationen, men den som har skrivit den här texten intresserad så dåligt [xx] kan man säga den. Ja.

Läraren Du kanske menar att det syns inte, det kanske inte syns vad personen själv tycker, är det det du menar?

Gabriel: det tycker jag man känner, att det är en dålig situation och det är inte rätt att behandla djuren så här. Vi förstår det, ändå det finns inget ord som säger det.

Läraren: Okej, så det skrivs hur dom har det men det sägs inte att det är dåligt.

Alina: Och att hon ska skriva: Jag tycker att det är grymt och sen fortsätta förklara.

Läraren: Jag förstår, du saknar den här som jag och Hanna kallar för positionering, att man visar sin åsikt. Det är intressant.

Av excerptet framgår att eleverna saknar en explicit tes i texten. Gabriel menar att åsikten uttrycks implicit när han säger att man känner det fastän det saknas ord som uttrycker det. Alina efterlyser däremot en starkare positionering från skribentens sida. Hon visar det genom att använda subjektiv modalitet: *Jag tycker att det är grymt*. Personliga pronomen i kombination med mentala processer som *jag tänker* och *jag tycker*, är ett vanligt sätt att framföra sina åsikter. Läraren använder begreppet positionering och förklarar att det betyder att visa sin åsikt. Hon både bekräftar och utvecklar Alinas svar genom en metakommentar. Här finns samtidigt en möjlighet att visa att det finns alternativa sätt att framföra sin åsikt. Även fast Alina efterlyser ett tydligare ställningstagande menar Gabriel att man kan känna skribentens åsikt, vilket föranleder vidare frågor. Vad är det som gör att läsaren kan känna det? Att fånga upp elevernas tankar om texten och i det här fallet uppmärksamma skillnaden mellan objektiv och subjektiv framställning är ett exempel på hur den interaktionella stötningen skulle kunna stärkas. Eleverna har själva upptäckt ett språkligt drag i texten och uttrycker åsikter om hur det hade kunnat formuleras annorlunda. Dialogen banar väg för rika möjligheter att prata om språkliga drag på lokal nivå i texten.

Flera av de metaspråkliga begrepp som finns på checklistan relaterar till den interpersonella metafunktionen och klassificeras som evaluerande språkliga resurser (Martin & White, 2005). Värdeladdade ord och förstärkningsord är exempel på några sådana språkliga företeelser (se tabell 2). I följande excerpt dekonstruerar eleverna gruppvis de elevtexter som valts ut av läraren och forskaren och försöker identifiera interpersonella resurser i texten. Forskaren deltar i samtalet och hjälper till att reda ut skillnaden mellan olika språkliga resurser.

Excerpt 6. Lektion 6

Amad: Förstärkande ord. Okej. Alltså jag vet inte om förstärkande ord kan vara *koldioxidutsläpp*?

Forskaren: Det är snarare ett ämnesrelaterat ord. Koldioxidutsläpp. Ja, snarare ett faktaord. Ni har pratat mycket om det. Jag skulle säga att det är kopplat till miljö, till ämnet.

Amad: Jag inte kom ihåg alltså.

Serim: *Resursslöseri*.

Amad: Är det inte ett förstärkande ord?

Forskaren: Värdeladdat snarare va? Att man slösar med nånting betyder att man använder det på ett dumt sätt, alltså på ett onödigt sätt. Så det har en negativ laddning.

Serim: *Enorm*. Vad blir det?

Forskaren: Ja, enormt. Vad blir det?

Elvin: Förstärkande.

Forskaren: Yes!

Elvin: *Extravagans* ...

Serim: 30% av allt ...

Forskaren: Vad tycker du det är Elvin? *Extravagans*, tycker du att det har någonting ...?

Amad: Var är *extravagans*?

Elvin: Jo, det kan vara också.

Läraren har i samband med tidigare genomgångar pratat om skillnaden mellan värdeladdade ord och förstärkningsord, men Amad verkar osäker och blandar ihop begreppen. Först nämner han *koldioxidutsläpp* som är ett typiskt ämnesord. När Serim föreslår *resursslöseri* får eleverna hjälp av forskaren att metaspråkligt benämna vad det är, nämligen att ordet slöseri bär på en värdeladdning. Eleverna får också hjälp med att packa upp ordet som är en grammatisk metafor och kommer av verbet slösa. Som tidigare nämnt är det ett språkligt drag som kännetecknar skriftspråkliga framställningar (Schleppegrell, 2004; Magnusson, 2011). Serim undrar sedan vad *enorm* skulle definieras som, varpå Elvin säger *förstärkande*. Elvin hittar sedan ordet *extravagans* i texten, men det är oklart vilken metaspråklig betydelse han tilldelar ordet. Utifrån excerptet framgår att eleverna inte alltid reder ut begreppen på egen hand utan de kan behöva det lärarledda stödet. Eleverna kan också fungera som ett stöd för varandra. Elvin föreslår själv ordet *extravagans*. I texten bär det på en stark negativ värdeladdning och syftar på vår stora konsumtion av kött. Det framgår att han har identifierat ordet som en viktig evaluerande resurs. Att dekonstruera modelltexter tillsammans och reda ut skillnaden mellan olika metaspråkliga kategorier, vilket är ett led i den planerade stöttningen, kan bidra till att eleverna får syn på hur till exempel evaluerande språkliga resurser fungerar i argumenterande framställning. Att eleverna får möjlighet att upptäcka språkliga drag själva är centralt i den genrepedagogiska skrivprocessen (Christie, 2013). Samtidigt visar excerptet nödvändigheten av att läraren följer upp elevernas samtal. Lärarens uppsamling efter grupparbetet är viktig för att säkerställa att eleverna förstår metafunktionernas roll i argumentationen. I excerpt 7 reder läraren under den gemensamma genomgången ut skillnaden mellan värdeladdade ord och förstärkningsord.

Excerpt 7. Lektion 6

Gabriel: Ursäkta, är det inte negativt, ordet förgiftar för djuren eh ...?

Läraren: Att det är ett, det är inget förstärkningsord, men det är ett väldigt negativt ord, men det är inget sånt ord som du kan lägga till för att göra det starkare. Så till exempel total kan du lägga till: total lycka, total misär, och det gör ordet starkare, det som står efter. Men förgiftar är ett eget ord som såklart är negativt med det är inte ett förstärkningsord. Ja, Bahar?

Bahar: Ja, är det också ett förstärkande ord: ett litet steg?

Läraren: Ja, ett litet. Litet är förstärkande, absolut. Små val. Det kunde stå ett steg är bättre än inget. Ett litet steg, det visar och kanske kopplar tillbaks till det där, det enkla.

Bahar: Men kan man säga att förstärkande ordet är samma adjektiv?

Läraren: Ofta är det adjektiv. Ibland adverb.

Gabriel vill ha svar på om verbet *förgifta* är ett verb som bär på en negativ värdeladdning. Läraren förklarar vad som kännetecknar förstärkningsord och instämmer sedan i att *förgifta* är ett negativt ord. Sedan pekar hon på ordet *total* som ett exempel på förstärkningsord varpå Bahar identifierar ordet *litet* som ett exempel på ord som är graderande. Läraren bygger vidare på Bahars fråga när hon visar vilken retorisk funktion ordet *litet* har i texten: nämligen att små val kan spela en stor roll för klimatet och att man kan använda graderande resurser för att skapa kontraster. Den här typen av graderande språkliga resurser är vanliga i argumentation (jfr. Martin & White, 2005:154). Excerptet visar hur den planerade stötningen erbjuder rika möjligheter att stötta på mikronivå. Checklisten som utgör ramen för stötningen bidrar till att rikta uppmärksamheten mot olika språkliga resurser vars egenskaper förhandlas mellan läraren och eleverna. Att göra korta små utläggningar, eller metakommentarer för att använda Hammond och Gibbons definition, vid genomgången av checklisten kan bidra till ökad förståelse för de språkliga val man gör. Bahar finner överensstämmelse mellan graderande resurser och adjektiv varpå läraren bekräftar att hon tänker rätt. Att använda ett grammatiskt metaspråk för att diskutera språkliga drag i texter förefaller också naturligt i samtalet med vuxna elever. För eleverna kan det vara ett stöd att kunna förstå kopplingen mellan ordets formsida och ordets funktion i texten (jfr. Myhill m.fl., 2020).

Några elevröster om arbetet med checklistor

En viktigt led i den planerade stötningen är den gemensamma dekonstruktionen av modelltexter med hjälp av en checklista som läraren tillsammans med forskaren tagit fram för att synliggöra genretypiska drag i insändare (se bilaga 3). Flera elever bekräftar under intervjuerna att arbetet med checklistorna har stärkt deras förståelse för insändarens särdrag och gett dem verktyg för att skriva på egen hand. En av eleverna, Zirak, nämner speciellt att checklisten har utgjort ett viktigt stöd för honom vid skrivtillfället:

Checklista. Ja, och det hjälpte mig också mycket för att när jag skrivit texter jag kollade på vad jag hade i min text och vad jag saknade och dom sakerna som jag har missat i texten, sen jag [xx] upp min text med dom, till exempel man måste

ha exempel och man måste ha motargument eller man måste ha den andra, man måste ha en fråga som väcker tankar.

Ziraks svar bekräftar att checklistan har underlättat för honom i det egna skrivandet. Checklistan blir ett sätt för honom att stämma av och säkerställa att han har fått med textens olika delar. Han nämner exempel vilket sannolikt knyter an till den punkt på checklistan som gäller att utveckla argumenten. Han nämner också motargument och retorisk fråga som viktiga delar i en insändare. Amad betonar istället den gemensamma dekonstruktionen som särskilt värdefull för honom:

Utifrån det vi gjort, jag tänker dom som vi gjorde, var vi skulle analysera andras text är intressant för då kan man se om den analys man tänkt är fel eller korrekt och jag tycker det med att analysera i grupp speciellt, och med Sara och dig, om diskuterar nånting så får man se om ens tankar är korrekt omkring de olika punkter, checklista som du sa, så det var en bra sätt.

Utbytet med kamraterna och med läraren lyfts fram som viktigt för Amads lärande. En viktig komponent är således den interaktionella och stöttningen som sker först i mindre grupp och sedan vid genomgångar i helklass (jfr. Brooke, 2015; Caplan & Farling, 2017). Oavsett om checklistan fungerar som ett stöd för det egna skrivandet eller som ett underlag för att föra strukturerade textsamtal visar excerpten hur checklistan som är en del av den planerade stöttningen på makronivå även blir en viktig utgångspunkt för att kunna stötta eleverna på mikronivå (Hammond & Gibbons, 2005).

Slutsatser och diskussion

Studien synliggör potentialen i genrepedagogiska arbetssätt i vuxenundervisningen. Tidigare skrivdidaktisk forskning i Sverige pekar på behovet av en mer explicit skrivundervisning där tydligare ramar och förväntningar kommuniceras (Hansson, 2011; Ledin et al., 2013; Holmberg, 2014). Likaså pekar forskning på behovet av ett gemensamt språk, ett metaspråk, för att kunna tala om texter (Hansson, 2011; Wirdenäs, 2013). Den här studien syftar till att undersöka hur en explicit och stöttande skrivundervisning i grundläggande andraspråkskurser för vuxna kan stärka elevernas förståelse för den avsedda genren. Ett viktigt mål var att ge eleverna tillgång till fler språkliga verktyg än de strukturstödjande redskap som ofta hamnar i fokus när lärare implementerar genrepedagogiska arbetssätt i klassrummet (Andersson Varga m.fl., 2023; Walldén, 2019).

Ett viktigt resultat är betydelsen av att arbeta med den fältspecifika vokabulären för att stötta elevernas skrivande. Resultatet knyter an till forskningsfråga 3 eftersom flera av eleverna understryker vikten av förkunskaper och ordförråd för att kunna skriva. Att bygga upp det fältspecifika ordförrådet kan underlätta skrivandet för den här målgruppen och överensstämmer med resultat från tidigare studier av andraspråksinlärares arbete med texter

(Ramos, 2012; Ong, 2016). För att eleverna ska kunna förhålla sig till ett faktabaserat och avgränsat ämnesinnehåll, vilket är kännetecknande för diskursiva texttyper (Magnusson, 2019; Wintzell, 2018), behöver skrivandet föregås av riktiga möjligheter att bearbeta innehållet. En utmaning med många av de texter eleverna möter högre upp i utbildningssystemet är inte bara de mer tekniska och ämnesrelaterade orden, utan också att språket blir abstrakt och distanserat (Schleppegrell, 2004). Flertalet av de ord eleverna identifierar som ämnesspecifika är grammatiska metaforer. Ordens komplexitet består i att de har ombildats för att passa in i ett mer formellt register (se Martin, 2013; Walldén, 2019:48). Att mer explicit rikta uppmärksamheten mot ordens uppbyggnad, till exempel genom att packa upp orden, hade kunnat underlätta för förståelsen (jfr. Nygård-Larsson, 2011:137). Det är viktigt att eleverna på den här nivån utmanas eftersom de skrivuppgifter de ställs inför blir mer avancerade. Det finns således en utvecklingspotential i utformandet av aktionen. Att parallellt med ämnesinnehållet och vokabulären arbeta med ordbildningsprinciper hade kunnat ge eleverna ytterligare strategier för att möta mer komplexa texter (Nygård-Larsson, 2011).

Lärarens pedagogiska kommunikation, som rör forskningsfråga 2, präglas av en stark inramning, vilket kan härledas till den planerade stöttnings på makronivå. Gemensam dekonstruktion av modelltexter med hjälp av checklistor samt det komparativa inslaget där eleverna får jämföra texter utifrån de metaspråkliga kategorier som fokuserats i aktionen (se tabell 2) bidrar till den starka inramningen. Elever behöver tydlighet kring de förväntningar som ställs på uppgiften och en stark inramning används ofta synonymt med en stark stöttning (Rose & Martin, 2012; Rose, 2016). Blir inramningen för svag finns en risk att eleverna upplever osäkerhet kring vad de förväntas kunna (se Rothery, 1996; Martin, 2013; Wirdenäs, 2013). Eleverna bekräftar också att det har varit värdefullt att arbeta med gemensam dekonstruktion och med checklista. En viktig utgångspunkt för studien är den interaktionella och stöttande potentialen i den gemensamma dekonstruktionen. Den starka inramningen banar väg för många öppna samtal där eleverna, i enlighet med vad med tidigare studier visat, bjuds in att utforska texter i interaktion med läraren och med varandra (Alexander, 2008; Beck et al., 2020; Brooke, 2015). Excerpten speglar, i relation till forskningsfråga 1 och 2, hur eleverna engagerades på ett substantiellt sätt i de dekonstruerande samtalen och hur eleverna i samspel med läraren och med varandra diskuterar de språkliga resurser som undervisningen fokuserat. Det fältspecifika ordförrådet, som relaterar till den ideationella metafunktionen, och skillnader mellan olika typer av argument, är några exempel på resurser eleverna identifierar. I dialog med läraren och med varandra förhandlar eleverna kring interpersonella språkliga resurser och reder ut vilken funktion de har i texterna. I studien fokuserades till exempel evaluerande språkliga resurser (vilka framgår av tabell 2) för att skriva mottagaranpassade insändare. Studien visar att genrepedagogiska arbetssätt erbjuder möjligheter att synliggöra diskursiva

regler för skrivande inom olika genrer (Martin & Rose, 2008) och kan bidra till en starkt inramad och stöttande skrivundervisning i likhet med vad tidigare studier visat (Albino, 2017; Fenwick & Herrington, 2021; Ramos, 2012). Huruvida elevernas skriftliga produktion förbättrades framgår inte av den här studien, men excerpten speglar en dialog som visar att eleverna för ganska avancerade metaspråkliga resonemang.

Samtidigt som excerpten speglar hur en starkt inramad undervisning banar väg för öppna samtal där elevernas tankar och erfarenheter tas tillvara finns ytterligare potential att stärka den interaktionella stöttningen. Ett bra exempel är när eleverna i samtalet rör sig kring skillnader mellan mer subjektiv och objektiv modalitet vilket framgår av excerpt 4: *Vi förstår det, ändå det finns inget ord som säger det*, och excerpt 5: *Den är lite mer neutral också*. En elev efterfrågar en starkare subjektiv modalitet när hon uttrycker att skribenten ska skriva: *Jag tycker att det är grymt*. Att som skribent framträda i texten kan vara ett framgångsrikt sätt att framföra sina argument (Halliday, 1994: 362; Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022) samtidigt som det finns en risk att texten kan uppfattas som mer talspråklig (Holmberg, 2013). Till skillnad från en mer objektiv realisering riskerar texten att uppfattas mindre expertlik (Walldén, 2019:83). Eleverna har identifierat en skillnad mellan olika framställningssätt vilket skulle kunna utvecklas till en diskussion om hur skribenten genom olika språkliga medel kan signalera närhet eller distans till läsaren. Genom att tillföra fler metapråkliga kategorier hade textsamtalen kunnat nyanseras, men det är också en avvägning som läraren måste göra. Att introducera för många metaspråkliga begrepp kan leda till att eleverna får svårt att sortera i all ny information. Stöttningen behöver vara av det slag att eleverna kan tillgodogöra sig innehållet (Gibbons, 2006; Ong, 2016). Samtal om skillnader mellan subjektiv och objektiv framställning eller konkreta och abstrakta deltagare (se t.ex. Magnusson, 2011) och hur det påverkar textens register skulle kunna upplevas alltför komplext för några elever, medan andra utan problem skulle kunna föra den här typen av fördjupade resonemang. Att fokusera lexikogrammatiska drag som kan uppfattas alltför komplexa kan påverka andraspråksinlärares motivation och möjligheter att delta (Ong, 2016). Det är en svår avvägning för läraren att lägga undervisningen på en nivå där man utmanar eleverna och tänjer deras språk, samtidigt som stöttningen måste fungera på ett kollektivt plan och kunna gagna alla elever. Läraren skulle dock genom stöttning på mikronivå, kunna föra uppmärksamheten till ordbildning och andra texttypiska drag utan att använda alltför komplexa metaspråkliga begrepp.

Medan tidigare studier har visat att genrepedagogiska arbetssätt i undervisningen ofta förenklas och begränsas till genrestruktur (Andersson Varga m.fl, 2023; Hansson, 2013; Walldén, 2019) pekar aktionen i föreliggande studie på hur en starkt inramad undervisning med ett fokus på olika metaspråkliga resurser kan bidra till att vuxna andraspråksinlärare kan delta på substantiellt sätt i samtal om genrespecifika drag i texter. Excerpten speglar

i relation till forskningsfråga 2 hur läraren i det dekonstruerande arbetet guidar eleverna mot specifika språkliga drag, vilket är ett led den planerade stöttningen på makronivå, samtidigt som elevernas egna reflektioner får utrymme då läraren fångar upp och vidareutvecklar deras input genom metakommentarer (Hammond & Gibbons, 2005). I samtalet får eleverna också möjlighet att utforska texterna, använda de nya metaspråkliga begreppen och verbalisera sina tankar om texten. Det är i samtalet som språket vidgas (Ellis & Shintani, 2014; Storch, 2019) och som stöttningen på mikronivå sker eftersom man har möjlighet att fånga upp de frågor som uppstår i stunden och som ofta är sprungna ur elevernas tankar (Hammond & Gibbons, 2005; Sellgren, 2011). När eleverna kan vara med och forma innehållet går det att tala om en svagare inramning. Läraren kan behöva röra sig mellan en starkare och en svagare inramning genom att bygga vidare på elevernas tankar och ställa utforskande frågor som kan fördjupa förståelsen för det innehåll som behandlas. Det är den här typen av stöttning som enligt Mezirov (2003) har förutsättningar att bidra till att eleverna kan göra kunskapen till sin egen vilket kan stärka dem i att göra självständiga val när de skriver på egen hand (se Beck & Jones, 2023). Det dekonstruerande arbetet med modelltexter och checklistor, samt det komparativa inslaget där eleverna får jämföra olika insändare, utgör viktiga inslag i den planerade stöttningen. Resultatet visar också hur läraren under dekonstruktionsfasen stöttar eleverna på mikronivå genom att upprepa, bekräfta och bygga ut elevernas svar. Samtidigt uppenbaras utvecklingsområden. Det handlar dels om begränsningar i utformandet av aktionen, dels om en medvetenhet om hur den pedagogiska kommunikationen kan stärkas genom att ställa följdfrågor och uppmuntra eleverna att utveckla sina svar. Genom att finslipa aktionen hade även språkliga skillnader i framställningssätt, såsom skillnaden mellan subjektiv och objektiv framställning, kunnat berika och fördjupa samtalen. Resultatet synliggör således utvecklingsområden i stöttningen både på makro- och mikronivå. Ett möjligt förslag för vidare forskning skulle kunna vara att undersöka i vilken utsträckning eleverna faktiskt använder sig av de metaspråkliga resurserna samt den nya vokabulären i sitt skrivande genom en kompletterande textanalys. Likaså hade man kunnat genomföra aktionen med ett starkare fokus på vad som kännetecknar vokabulären i mer abstrakta och ämnesorienterade texter. Eleverna på den här nivån behöver utmanas i takt med att de ställs inför mer komplexa texter och skrivuppgifter.

Referenser

- Acevedo, Margaret Claire (2020). *Bringing Language to Consciousness: Teacher Professional Learning in Genre-based reading Pedagogy*. [Phd thesis] The Open University.
- Albino, Gabriel (2017). Improving readability in an explicit genre-based approach: The case of an EFL workplace context. *RELC Journal*, 48 (3): 311–326. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688216684279>

- Alexander, Robin (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson Varga, Pernilla; Hipkiss, Anna-Maria & Staf, Susanne (2023). Getting to grips with genre pedagogy - Mapping and analysing the recontextualisation of Sydney school genre pedagogy in the Swedish educational context. *Linguistics and Education Volume 78*: 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101246>
- Beck, Sarah W; Jones, Karis; Storm, Scott & Smith, Holly (2020). Scaffolding Students' Writing Processes Through Dialogic Assessment. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, Volume 63* (6): 601-733. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.1039>
- Beck, Sarah W & Jones, Karis (2023). Fostering agency through dialogue in classroom writing assessment. *Journal of Teaching and Teacher Education 124* (4): 1-11. DOI: [10.1016/j.tate.2022.104012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104012)
- Berge, Kjell Lars & Gustaf Skar (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Rapport 2 fra Normprosjektet. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer-og tolkutdanning.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Oxford; Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, Basil (2003). *Class, codes and Control. Volume IV: The Structuring of the Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Brooke, Mark (2015). Implementing the scaffolding interaction cycle to enable first year undergraduate students to write effective summary-reflections. *Malaysian Journal of ELT Research, 11*(2): 17-34. <https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/593/575>
- Canagarajah, A. Suresh (2006). Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics, 26*, 197-218.
- Caplan, Nigel A. & Farling, Monica. (2017). A dozen heads are better than one: Collaborative writing in genre-based pedagogy. *Tesol Journal, 8*(3): 564-581. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesj.287>
- Coffey, Amanda. (2018). *Doing ethnography*. London: Sage.
- Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Dversnes, Gunvald (2020). «Vi kastet elevene ut på dyppet før». Bruk av eksempeltekster i skriveopplæringen hos fire norsklærere. *Acta Didactica Norden, 14*(1), 20 sier. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.7897>
- Ellis, Rod & Shintani, Natsuko (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Farahani, Fataneh. (2010). On Being an Insider and/or an Outsider: A Diasporic Researcher's Catch22. In Loshini Naidoo (Ed.), *Education Without Borders: Diversity in a Cosmopolitan Society*. New York: Nova science publishers.
- Ferris, Dana R. (2012). Technology and corrective feedback for L2-writers: Principles, practices & problems. In Greg Kessler, Ana Oskoz & Idoia,

- Elola (Red.), *Technology across writing constexts and tasks*. Calico Press, s. 7-29.
- Ferris, Dana R. (2014). *Language power: Tutorials for writers*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- Fenwick, Lisl & Herrington, Michele (2021). Teacher use of genre pedagogy: engaging students in dialogue about content area language during text deconstruction, *Language and Education*, 36(1): 43–58. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1912082>
- Gibbons, Pauline (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers, and researchers*. Continuum.
- Gibbons, Pauline (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkslever i klassrummet*. Studentlitteratur.
- Goldstein, Lynn M. (2016). Making use of teacher written feedback. In *Handbook of Second and Foreign Language Writing, 1st ed.* Edited by Rosa Manchón and Paul K. Matsuda. Boston: De Gruyter, pp. 407–30.
- Halliday, Michael. A. K. & Matthiessen, Christian (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*, (4 ed.). Routledge.
- Hammond, Jennifer & Gibbons, Pauline (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20 (1): 6–30. https://neilwhitfield.files.wordpress.com/2008/11/20_1_1_hammond.pdf
- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. [Doctoral dissertation]. Malmö högskola.
- Hansson, F. (2013). Genrepedagogik på svenska – en fiffig metod. I: Judith-Ann Chrystal & Maria Lim-Falk (red.). *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre*. Stockholm: Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet, 70-78. <http://mau.diva.portal.org/smash/get/diva2:1408286/FULLTEXT01.pdf>
- Hellspång, Lennart (2011). *Konsten att tala: Handbok i praktisk retorik*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Hellspång, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Holmberg, Per (2010). Text, språk och skrivande. Introduktion till genrepedagogik. I Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag, s. 13-27.
- Holmberg, Per (2012). Skolskrivande, genre och register: En jämförelse mellan två systemisk-funktionella kontextmodeller: I: Hestbæk Andersen, T. & Boeriis, M (red.) *Nordisk socialsemiotik: paedagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*, s. 221-245. Odense: Syddansk universitetsförlag. <https://tinyurl.se/66i>
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2013). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Johanneshov: MTM.
- Holmberg, Per & Wirdenäs, Karolina (2010) ”Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum”. *Språk & stil NF 20*: 105-131.

- Holmberg, Per (2014). Genre under förhandling. Gymnasister skriver deckare. I Ann Boglind, Per Holmberg & Anna Nordenstam (red.), *Mötesplatser - Texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur.
- Israel, Mark (2015). *Research ethics and integrity for social scientists*. Sage Publications.
- Jakobson, Liivi (2015). 'Holistic Perspective on Feedback for Adult Beginners in an Online Course of Swedish'. *Journal of Applied Language Studies* 9 (2): 51–71.
- Jakobson, Livii (2019). *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2019). *Låt språket bära: Genrepedagogik i praktiken*. Studentlitteratur.
- Kindenberg, Björn (2021). *Fixed and fluid: Negotiating genre metastability in instructional practice*. [Licentiate dissertation], Stockholm University.
- Kuyumcu, Eija (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Ledin, Per; Holmberg, Per; Wirdenäs; Karolina & Daroon, Yassin (2013). Skrivundervisning I skolan bör ha tydliga mål. TOKIS: En skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal i skolan, *Vetenskapsrådets resultatdialog för 2013*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 89-101
- Liberg, Caroline; Folkeryd, Wiksten, Jenny & Geijerstam, Åsa (2012). Swedish – An updated school subject? *Education Inquiry Vol. 3 (4)*: 477–493.
- Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (2012). *Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare*. I Kenneth Hyltenstam; Monica Axelsson & Inger Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet, s. 368-502. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ac6/1529480531679/Flerspraaki_ghet_VR_2012.pdf
- Løkensgard Hoel, Torlaug (2001). *Skriva och samtala: Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, Jenny (2019). Läroboken och det diskursiva skrivandet: genrer, textaktiviteter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1 till 3. *Forskning om undervisning och lärande, 2 vol. (7)*: 67-94. https://forskul.se/wpcontent/uploads/2019/06/ForskUL_vol_7_nr_2_s_67-94.pdf
- Magnusson, Ulrika (2011). *Skolspråk i utveckling: En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. [Doctoral dissertation]. Göteborgs universitet
- Martin, James R. (1992). *English text: system and structure*. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Martin, James R. (2013). Embedded literacy: Knowledge as meaning. *Linguistics and Education. 24*: 23-37. DOI: [10.1016/J.Linged.2012.11.006](https://doi.org/10.1016/J.Linged.2012.11.006)
- Martin, James R. & Rose, David (2008). *Genre relations: mapping culture*. Equinox.

- Martin, J. R., & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. In S. Hasan, C. Mathiessen & J. Webster (Eds.), *Continuing discourse on language: A functional perspective* (pp. 251–280). Continuum
- Martin, James R. & White, Peter R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Matre, Synnøve & Solheim, Randi (2014). Lærarsamtaler og elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. I Rita Hvistendahl & Astrid Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg*. Oslo: Novus forlag, s. 219-243. <https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/02/matre-og-solheim-laerarsamtalar-om-elevtekstar-i-hvistendahl-og-roe-red--2014-alle-tidens-norskdidaktiker--festskrift-til-froydis-hertzberg.pdf>
- Mezirow, Jack (1996). Toward a learning theory of adult literacy. *Adult Basic Education*, 6 (3): 115-126.
- Mezirow, Jack (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1): 58-63. DOI: <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Moore, Jason & Schleppegrell, Mary (2014). Using a functional linguistics metalanguage to support academic language development in the English Language Arts. *Linguistics and Education*, vol 26: 92-105.
- Myhill, Debra; Watson, Ann & Newman, Ruth (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(2), e870–e870.
- Myhill, Debra., & Newman, Ruth. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80: 177–187.
- Nemati, Majid; Alavi, Sayyed M.; Mohebbi, Hassan & Masjedlou, Ali P. (2017). Speaking out on behalf of the voiceless learners: Written corrective feedback for English language learners in Iran, *Issues in Educational Research*, 27 (4): 822-835. <https://www.iier.org.au/iier27/nemati-old.pdf>
- Nygård Larsson, Pia (2011). *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. [Doctoral dissertation]. Malmö högskola.
- Ong, Wei Ann (2016). Using Genre-based Writing Instruction to Teach the Writing of Literary Criticism, *Journal of Language Studies* 35 Volume 16 (1): 35-48. <https://journalarticle.ukm.my/10135/1/9272-33379-1-PB.pdf>
- Palm, Clara. (2023). Diskurser om skrivande i styrdokument för svenska som andraspråk på grundläggande och gymnasial nivå inom vuxenutbildning. *Nordic Journal of Literacy Research* Vol. 9 (1): 21–38. DOI: <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.3529>
- Palm, Clara (2024). *Skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet
- Ramos, Kathlin Ann (2012). *Teaching persuasive argument essay writing to adolescent English language learners through the Reading to Learn approach*. [Doctoral dissertation]. University of Pittsburgh.

- Rose, David, & Martin, James R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Rose, David (2016). Genre, knowledge and pedagogy in the 'Sydney School'. In: *Genre studies around the globe: beyond the three tradition* (s. 299-338). Ottawa: Inkwell.
- Rothery, Joan (1996). Making changes: developing an educational linguistics. I, Ruqaiya Hasan & Geoffrey Williams (eds.), *Literacy in society*. New York: Addison Wesley Longman.
- Rönnerman, Karin (2004). *Aktionsforskning i praktiken*. Studentlitteratur.
- Sandgaard-Ekdahl, Hanna & Walldén, Robert (2022). ”Det fattas jättemycket”: Genreteoretiska perspektiv på vuxna andraspråkslevers argumenterande texter och responsamtal. *Forskning om undervisning och lärande* 2022: 2 vol. 10: 55-85. DOI: <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i2.19003>
- Schmitt, Norbert (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3): 329–363.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schleppegrell, Mary J. (2018). The knowledge base for language teaching: What is the English to be taught as content? *Language Teaching Research*, 24 (1): 17–27.
- Sellgren, Mariana (2011). *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet. <http://su.divaportal.org/smash/get/diva2:445746/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket. (2021). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk: komvux på grundläggande nivå*. Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Kursplaner för komvux grundläggande*. <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/laroplan-for-vux-och-kursplaner-for-komvux-grundlaggande/kursplaner-for-komvux-pa-grundlaggande-niva>
- Storch, Neomy (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1): 40–59. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Sturk, Erika & Lindgren, Eva (2019). Discourses in teachers' talk about writing. *Written Communication*, 36(4): 503–537. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088319862512>
- Sturk, Erika; Randahl, Ann Christin & Olin-Scheller, Christina (2020). Back to basics? Discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6 (2): 1-24. DOI: <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2005>
- Tartar Jönsson, Cécile & Osbeck, Marie-Elen (2019). *Språket – grunden till din framtid*. Studentlitteratur AB.
- Tracy, Sarah J. (2020). *Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Second edition Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Van Lier, Leo (1996) *Interaction in the Language Curriculum*. London and New York: Longman.
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

- Walldén, Robert (2017). Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv. *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 5 (2): 100-120. https://forskul.se/ffiles/002D6A6F/ForskUL_nr2_2017_s100-120.pdf
- Walldén, Robert (2019). *Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö universitet.
- Walldén, Robert (2020). *Pedagogisk kommunikation i svenska som andraspråk*. Studentlitteratur.
- Walqui, Aida (2006). Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 9 (2): 159 -180.
- Winzell, Helen (2018). *Lära för skrivundervisning*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Wirdeñäs, Karolina (2013). Att hjälpa eller stjälpa? Om interaktion och lärarstöd för skrivande i skolan. *Språk & stil, NF 23*: 59-84. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:705199/FULLTEXT01.pdf>
- Yamamoto, Yuka (2013). Multidimensional vocabulary acquisition through deliberate vocabulary list learning. *System*, 42: 232–243. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.005>

Bilaga 1

Insändare: *Kalven tas från sin mamma för att du ska kunna dricka mjölk*

Många tror att det är nyttigt och dessutom oproblematiskt att dricka komjölk. När vi var små fick vi höra att mjölk är bra för skelettet, och sedan har vi bara fortsatt dricka mjölk även i vuxen ålder utan att ägna detta särskilt mycket tankekraft. Innan jag helt gick över till en växtbaserad kost ansåg även jag att mjölken inte var speciellt problematisk. "Man dödar ju inte kon för att komma åt mjölken" intalade jag mig själv, och kunde med gott samvete hinka i mig en liter om dagen.

Och visst, det stämmer att man inte dödar kon direkt när man tar dennes mjölk. Däremot producerar kon, liksom andra däggdjur, inte mjölk om den inte föder kalvar. Det som sker inom mjölkindustrin är helt enkelt att man regelbundet inseminerar kvigan så att den ska föda kalv efter kalv. När kalven är född separeras den från kon och skickas allt som oftast till slakteriet. Detta fortsätter tills mjölkkon inte längre ger lönsamt mycket med mjölk, och då skickas även denne till slakt vid ungefär 5 års ålder. En frisk ko som får leva utifrån sina förutsättningar kan däremot bli däremot bli 25 år. Under de fem år som mjölkkon lever, kan den hållas inomhus över 90 procent av tiden. Detta är långt ifrån de reklambilder vi exponeras för där man ser korna beta på gröna ängar under blå himmel.

"Men det är ju så nyttigt med mjölk!" kanske du utbrister, trots att du kanske inte känner ett lika gott samvete längre över din mjölkkonsumtion. Många kor behandlas med antibiotika vilket i längden leder till att resistenta bakteriestammar utvecklas. Förutom antibiotika så innehåller även komjölkens hormoner som är till för att kalven på mycket kort tid ska kunna växa sig stor. Detta är något helt onaturligt för oss människor att konsumera. Vi är den enda arten som i vuxen ålder fortfarande dricker mjölk. En svensk studie från Uppsala universitet (2014) pekar på ett samband mellan en hög mjölkkonsumtion och ökad risk för en förtida död och – håll i dig – för frakturer. Alltså, mjölkkonsumtion och ett starkt skelett har inget med varandra att göra.

Nu när du vet att kvigorna och kalvarna i mjölkindustrin inte får leva särskilt länge, och att den dryck som är avsedd för kalven leder till för tidig död och ökad risk för frakturer, nu kan du pusta ut. Det finns alternativ! Du behöver varken bidra till detta lidande, eller till den ökade antibiotikaresistensen. På marknaden finns det numera flera olika växtdrycker, som både är goda, miljövänliga, hälsosamma, och dessutom innehåller de noll procent lidande. Win-win för alla.

Gabriella Franzén, Sydsvenskan 11 Juli 2017, 20:00.

I: Tartar Jönsson, Cécile & Osbeck, Marie-Elen (2019). *Språket – grunden till din framtid*. Studentlitteratur AB.

Bilaga 2

Sluta drick komjök!

I Sverige har vi ofta fått höra att mjölk ger starka ben. När vi gick i skolan fick vi alltid dricka mjölk till maten. Många av oss fortsätter dricka mjölk även i vuxen ålder utan att reflektera så mycket över konsekvenserna varken för oss själva eller för korna. Det finns idag många alternativ för konsumenten att välja istället för den traditionella komjölken och jag hoppas att ni efter att ha läst denna text kan tänka er att prova alternativen.

Varför ska vi då inte dricka komjök? Jo, först och främst handlar det om vår egen hälsa. En svensk studie från Uppsala universitet (2014) visar på samband mellan förtida död och hög mjölkkonsumtion och att risken för frakturer på skelettet ökar. Det starkaste argumentet för att dricka mjölk, nämligen att det stärker skelettet, går alltså att motbevisa då studien visar att mjölk inte alls är så bra för kroppen som vi har fått lära oss. Dessutom kan det vara direkt skadligt för oss på sikt eftersom många mjölkkor behandlas med antibiotika vilket i sin tur leder till en ökning av resistenta bakterier, något som kan bli ett allvarligt hot för oss människor.

Fortsättningsvis tänker nog många att vår mjölkkonsumtion inte skadar djuren, men sanningen är den att mjölkindustrin bidrar till att djur slaktas i onödan. För att kunna utvinna så mycket mjölk som möjligt från kon måste kon få kalvar och därför inseminerar man kvigan så att hon hela tiden föder nya kalvar. Dessa kalvar skickas sedan oftast direkt till slakteriet. När kvigan inte längre kan producera tillräckligt mycket mjölk skickas även hon till slakt, oftast redan efter fem år, medan en vanlig frisk ko som får leva under naturliga förhållanden kan bli upp till 25 år. Är det verkligen rimligt att vi föder upp djur enbart för att skicka dem till slakt?

Avslutningsvis: myterna om mjölk är flera och det är dags att vi lär oss hur vår mjölkkonsumtion faktiskt påverkar djuren, naturen och hälsan. Vi behöver tänka om och övergå till växtbaserade drycker istället för komjök!

Bilaga 3

Checklista som stöd för analys

Rubrik finns och passar med innehållet
Det finns en tydlig tes i texten
Styckeindelning finns och är logisk
Det finns underbyggda argument- alltså argument som förklaras
Man kan se en kommunikation mellan skribenten och läsaren i stil med “det är vårt ansvar”, “det är dags nu att...”
Det finns en retorisk fråga med
Sambandsord används för att göra texten mer logisk och för att skapa struktur
Det finns ett motargument med svar
Det finns förstärkande ord
Det finns ord med värdeladdning
Inledning, argument och avslutning hänger ihop logiskt.
Innehållet/språket är begripligt för dig
Texten avslutas med en signatur

Vad är kunskap i religionskunskap?

Torsten Löfstedt

Introduktion

Religionskunskap har varit ett skolämne i Sverige sedan 1969 då det ersatte kristendomskunskap. Sedan 1994 har ämnet varit obligatoriskt för alla elever i grundskolan i Sverige utan undantag (Alberts 2010:276–277).¹ I Sverige har vi ”integrativ” snarare än ”separativ” religiös utbildning, för att använda Wanda Alberts terminologi (2010). Alla elever oavsett religiös tillhörighet ska delta i samma undervisning i religionskunskap.

Varför ska elever läsa religionskunskap? Vad är syftet med ämnet? Är syftet att hjälpa elever forma en människosyn och världsbild eller är det att hjälpa dem förklara religion som fenomen eller att hjälpa dem förstå religioner? I denna artikel beskriver jag vilka syften som har varit tongivande i grundskolans kursplaner för religionskunskap *Lpo94*, *Lgr11* och *Lgr22*, i årskurserna 7–9. Jag redovisar även kort för problem som är relaterade till de första två kursplanerna och deras målsättningar, och förklarar varför målsättningen att förstå religioner är den som bäst passar svenska grundskolan. Artikeln är ett bidrag till det forskningsfält som kallas *läroplansteori* eller på engelska *curriculum studies* eller *curriculum theory* (Pinar 2019). Enligt Daniel Sundberg är läroplansteori ”det systematiska studiet av läroplanen och dess samhälleliga, politiska och kulturella förutsättningar” (2021:289), där termen *läroplan* syftar inte endast på styrdokumentet, den ”statligt fastställda plan[en] för undervisning” (2021:15) (läroplanen i snäv bemärkelse) utan också på ”de principer, värden, premisser och filosofiska antaganden som bildar utgångspunkt för läroplanen” (2021:289). Läroplansteoretiker har identifierat olika *läroplansideologier* som vid olika tider präglat utformningen av läroplanen (se Deng och Luke 2008:70–72, Sundberg 2021:51–54). Dessa ideologier reflekterar olika uppfattningar om skolans centrala uppgifter och om vilka slags medborgare skolan ska fostra. De ideologier som berörs i denna artikel är främst liberal humanism och akademisk rationalism (även kallad vetenskaplig rationalism). Jag visar även att ämnet religionskunskap i *Lgr22* präglas av *interpretive humanities* eller tolkande humaniora, en kunskapssyn som skiljer sig från dem som präglade de tidigare läroplanerna.

Statligt fastställda läroplaner är juridiska dokument som reglerar undervisningen i Sveriges skolor. De ”består av förordningar och föreskrifter, beslutade av regeringen och lagstadgade av riksdagen” (Sundberg 2021:56). Mycket i de tre kursplanerna *Lpo94*, *Lgr11* och *Lgr22* är detsamma, men vid

¹ Om möjligheten till befrielse från religionskunskapsundervisning före 1994, se Högdin 2007:20.

en närmare läsning kan vissa viktiga skillnader dem emellan identifieras: meningar ändras, andra tas bort, nya meningar läggs till och textdelarna placeras i en annan ordning. I min analys fokuserar jag på ändringar i kursplanerna som återspeglar olika synsätt på vad skolämnen ska ha för syfte och innehåll. Ändringarna speglar också det faktum att under olika decennier har olika akademiska inriktningar inom religionsvetenskapen haft mer att säga till om i utformningen av kursplanerna. För *Lgr11* och *Lgr22* finns det även kommentarmaterial som förtydligar innebörden av läroplanerna men som inte är juridiskt bindande. Kommentarmaterialet ger vägledning till verksamma lärare och har varit till hjälp när jag tolkat kursplanerna.

Läroplaner och kursplaner är kommittéprodukter. De är ”deliberativa” och ”eklektiska”, med Lindes ord (2021:158), och utgår inte från en sammanhållen teori (2021:158). De är resultatet av kompromisser och förhandlingar mellan kommittéledamöter och i vissa fall finns det spår av direkt inblandning av politiker. Det finns därför många undantag från de generella tendenser som jag identifierar.

Religionskunskap i *Lpo94*: liberal humanism

Läroplanen *Lpo94* kom i bruk 1 juli 1994. Dess kursplaner reviderades kontinuerligt. Kursplanen i religionskunskap fokuserade på att låta eleverna utforska svar på olika existentiella frågor. De första målen i kursplanen för religionskunskap från 1996 är dessa:

Till skolans uppgifter hör att ge eleverna möjlighet att skaffa sig kunskaper om och stimulera till reflektioner kring olika religioner och livsåskådningar som en grund för varje elevs eget ställningstagande. Religionskunskapen skall vidga och fördjupa elevernas erfarenhets- och begreppsvärld, ge dem möjligheter att reflektera över religiösa, moraliska och etiska frågor samt rusta dem inför ansvaret som medmänniskor och samhällsmedlemmar. Eleverna skall utveckla respekt för varje människas rätt att ha sin egen livsåskådning.

Att bearbeta existentiella frågor och trosfrågor och att betrakta tillvaron utifrån ett etiskt perspektiv ingår i en personlig utvecklingsprocess. Varje människa behöver reflektera över sådana frågor och skaffa sig de redskap i form av traditioner, språk och symboler som behövs för att söka en mening i de situationer som man ställs inför i livet.

[...] Undervisningen i religionskunskap syftar såväl till att öka elevernas kunskaper om religioner och livsåskådningar som till att ge dem möjlighet att arbeta med egna reflektioner och frågor kring existentiella och etiska problem.

(*Grundskolan, kursplaner och betygskriterier*, 1996 s. 61)

Religioner behandlades som en resurs som eleverna kunde använda för att bygga upp sin egen världsbild. Med sin fokus på etiska och existentiella frågor utgick denna kursplan ifrån ett förhållningssätt till religioner som var starkast

färgat av de akademiska underdisciplinerna etik och religionsfilosofi (Franck 2021b).

Sedan 1962 är religionskunskapsundervisningen i Sverige icke-konfessionell; det året ersattes undervisning i kristendom med kristendomskunskap (Hartman 2000:219). Kristendomen har dock länge haft en särställning i Sverige och den roll som kristendomen och Bibeln spelade för utvecklingen av svensk kultur och samhälle betonades i Kursplanen för religionskunskap från 1996:

För att eleverna ska kunna tillgodogöra sig och förstå mycket av innehåll och uttryck i svensk och västerländsk konst, musik, litteratur, historia och samhällsutveckling är det nödvändigt med kunskaper om kristen tro och om den etik som förvaltas av den kristna traditionen. (s. 61)

Ämnet religionskunskap skulle alltså bidra till att stärka samhällseliga normer; notera att när denna kursplan publicerades var Svenska kyrkan fortfarande statskyrka. Ett av målen med ämnet religionskunskap var därmed bildning; att bilda är ”att skola in i en kulturs traditioner och praktiker” (Sundberg 2021:18). Den officiella rapport som inspirerade *Lpo94* hette också ”Skola för bildning” (Skolverket 1992).

Kursplanen i religionskunskap som var kopplad till *Lpo94* präglades av ett liberalhumanistiskt ideal om ämnets syfte. Liberal humanism bygger på en ”erfarenhetsbaserad kunskapsorientering” (Sundberg 2021:237; Deng & Luke 2008:71).² Enligt en liberalhumanistisk syn på syftet och utformningen av skolämnen ska dessa bidra till ”personlig befrielse och utveckling” (McNeil 1996 citerad i Deng & Luke 2008:71). Individens behov ligger i centrum. Fokus ligger på att låta individen utvecklas till sin fulla potential.³

En kritik som riktades mot ämnet religionskunskap i *Lpo94* var att det saknade tydligt kunskapsinnehåll. I praktiken var det den enskilda läraren eller skolan som avgjorde vad som togs upp i undervisningen. Det fanns inga förutsättningar för en likvärdig utbildning (Svensson 2011). Den fokus på livsfrågor som präglade ämnet religionskunskap i *Lpo94* var också problematisk då undervisning i livsfrågor och lärarnas värderingar av elevers svar på existentiella frågor riskerade gå emot skolans värdegrund, enligt vilken undervisningen i svenska skolor skulle vara icke-konfessionell (Svensson 2011; se *Lpo94* ”Skolans värdegrund och uppdrag”).

² Deng & Luke (2008:71): “experiential notion of knowledge.” Sundberg beskriver detta som en “lärande-centrerad läroplansideologi” (2021:53).

³ Sundbergs kategori “en skola för bildning” (2021:236–239) är inte detsamma som den liberalhumanistiska synen på skolämnen. Sundbergs kategori har också drag av *social effektivitet* och *social rekonstruktion*.

Religionskunskap i *Lgr11*: akademisk eller vetenskaplig rationalism

Under 2011 trädde en ny läroplan med nya kursplaner i kraft.⁴ I stället för att bara ange mål som i kursplanerna från 1996 (”mål att sträva mot”, ”mål som eleverna skall ha uppnått”), specificerade *Lgr11* innehållet i de olika ämnena (”Centralt innehåll”) (Linde 2021:10–11). Det specificerades vilka saker alla elever skulle lära sig oavsett vilka lärare de hade.

Kursplanen för religionskunskap i *Lgr11* — liksom kursplaner i andra ämnen — formulerades som en reaktion mot tidigare kursplaner (i detta fall *Lpo94*). Nu skulle det bli tydliga riktlinjer för vad lärare måste ta upp i undervisningen. I *Lpo94* handlade religionskunskap till stor del om att ge elever resurser att skapa egna svar på livets frågor i en liberal-humanistisk anda. Kursplanen i religionskunskap i *Lgr11* hade en helt annan syn på vilka syften skolämnet skulle tjäna. Kursplanen sammanfattade de övergripande målen för undervisningen i religionskunskap 1–7 på följande sätt:

Genom undervisningen i ämnet religionskunskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- **analysera** kristendomen, andra religioner och livsåskådningar samt olika tolkningar och bruk inom dessa,
- **analysera** hur religioner påverkar och påverkas av förhållanden och skeenden i samhället,
- **reflektera** över livsfrågor och sin egen och andras identitet,
- **resonera** och **argumentera** kring moraliska frågeställningar och värderingar utifrån etiska begrepp och modeller, och
- **söka information** om religioner och andra livsåskådningar och värdera källornas relevans och trovärdighet. (*Lgr11*, Religionskunskap, Syfte, min betoning)

Kursplanerna är som nämndes kommittéprodukter och det finns tradition i kursplaner. Medan det fortfarande fanns utrymme i kursplanen för personlig reflektion kring identitet, existentiella frågor och etik, var dock inte bildningsperspektivet centralt i religionskunskap i *Lgr11*. I en artikel jämförande den obligatoriska religionsundervisningen i Österrike, Skottland och Sverige visade Kerstin von Brömssen och hennes kollegor att förhållningssättet till religionskunskap i kursplanen för högstadiet i Sverige (*Lgr11*) tydligast hörde till den läroplanstradition som kallas ”akademisk

⁴ Tidigare uppdaterades kursplanerna för de enskilda ämnena kontinuerligt medan den allmänna läroplanen låg fast men i *Lgr11* utgjorde kursplanerna en enhet tillsammans med läroplanen (Linde 2021:145).

rationalism”, till skillnad från vad som var fallet i de två andra länderna (se Brömssen et al. 2020:144).⁵

Akademisk rationalism har en ”disciplinär kunskapsuppfattning” (Deng & Luke 2008:70) som ”tolkar mänsklig kunskap i termer av kanonisk akademisk kunskap som återfinns i olika intellektuella discipliner”.⁶ Michael Young förespråkar detta förhållningssätt till skolämnens utformning och kallar det för ”powerful knowledge”. Enligt Young ska skolämnen kristalliseras utifrån akademiska discipliner och vara nära sammankopplade med dem. De kunskaper som skolan ska främja är specialiserade ämneskunskaper som skiljer sig från vardagskunskap till struktur och syfte (Young och Muller 2013:231). Kunskaperna produceras av ”specialistinstitutioner” (Young 2013:231), dvs universitet och andra forskningsinstitutioner. Skolämnen ska göra det möjligt för eleverna att bli medlemmar av dessa ’specialist-gemenskaper’ (Young 2010:27).

Fyra av fem mål i religionskunskap i *Lgr11* skulle lika väl kunna vara mål för studier av religion på universitetsnivå (målen 1, 2, 4, 5). Kursplanen återspeglar därmed uppfattningen att det är religionsvetares frågeställningar och deras tillvägagångssätt som ska präglade undervisningen i religionskunskap. Elever i landets skolor skulle bli som dessa akademiker.

Enligt de första två punkterna i sammanfattningen av syftet med religionskunskap i *Lgr11* skulle olika religioner och livsåskådningar vara föremål för analys. Elever skulle få de verktyg som behövdes för att analysera dem. Kursplanen förklarade inte vilken typ av analys de skulle använda men i det officiella kommentarmaterialet till denna kursplan står det:

ämnet religionskunskap ska bidra till att eleverna utvecklar ett vetenskapligt och analytiskt förhållningssätt där källkritik är en viktig del (*Lgr11 Kommentarmaterial* RK s. 8).

den kritiska granskningen i religionskunskap kan i förlängningen leda över i ett analytiskt förhållningssätt till olika religioners och livsåskådningars utsagor och sanningsanspråk (*Lgr11 Kommentarmaterial* RK s. 9)

Kommentarmaterialet noterar även att så kallad ”levd religion” betonas snarare än den officiella förståelsen av religion som ges av religiösa ledare (*Lgr11 Kommentarmaterial* RK s. 7). Teologi nedprioriteras med andra ord. Vidare framhåller kursplanen den levda religionens sociala kontext

⁵ “The current Swedish curriculum [*Lgr11*] stands out as being academic rationalistic, with the aim of developing a rather distanced and analytic religious literacy in order to understand the world on a scientific basis” (Brömssen et al. 2020: 144). Sundberg (2021:51) översätter termen *academic rationalism* som ”vetenskaplig rationalism.” Termen ”akademisk rationalism” har fördelen att den visar att det är just akademien, dvs universiteten som är tongivande.

⁶ “A disciplinary conception of knowledge that construes human knowledge in terms of canonical academic knowledge contained in various academic disciplines.” (Deng & Luke 2008: 69).

(”samhällsperspektivet”, *Lgr11 Kommentarmaterial* RK s. 7), vilket visar att samhällsvetenskapliga ansatser prioriteras. Förutom att använda sig av samhällsvetenskapliga metoder när de analyserar religioner förväntas studenterna lära sig att använda teoretiska modeller från etik (*Lgr11 Kommentarmaterial* RK s. 6). De förhållningssätt till religion som prioriterades var kort sagt samhällsvetenskapliga förhållningssätt och teoretisk etik, snarare än historiska, litterära, filosofiska eller teologiska förhållningssätt till religion.

Jonas Svensson, som tillhörde expertgruppen som hade som uppgift att komponera kursplanen i religionskunskap för *Lgr11* (Svensson 2015:26),⁷ förespråkar ett reduktionistiskt förhållningssätt till religionsstudier vid universitetet, och även i skolor. Enligt detta förhållningssätt kan allt i en religion, vare sig det är ritualer, texter eller doktriner, ”reduceras till något i grunden mänskligt” (2015:33). Han anser att blivande lärare i religionskunskap ska undervisas i allmänt vedertagna vetenskapliga teorier som kan förklara religiöst beteende oavsett vilken disciplin de är hämtade från (2015:33). Exempelvis anlitas kognitionsvetenskapliga teorier till att förklara hur människor kan föreställa sig osynliga varelser (2015:28). När elever frågar varför människor tror eller gör det ena eller det andra kan läraren sedan använda dessa teorier för att formulera ett svar (2015:30).⁸ Detta kanske låter som ett rimligt tillvägagångssätt, men Svensson medger att hans synsätt kan vara problematisk i en skolkontext: ”Det finns en risk att elever med religiösa övertygelser kan uppfatta ett sådant synsätt som en attack på deras personliga tro och praktik” (2015:33). Det är en mycket reell risk.

Naturvetenskapliga och beteendevetenskapliga teorier har gjort intåg även i andra skolämnen. Detta kan kopplas till ett akademisk-rationalistiskt synsätt på läroplaner. Detta synsätt utgår ifrån en snäv förståelse av kunskap som är baserad på naturvetenskap. Till exempel skriver Young: “powerful knowledge is powerful because it provides the best understanding of the natural and social worlds that we have and helps us go beyond our individual experiences” (Young 2013b:196, cit i Harland & Wald 2018:617). Detta är i linje med en tendens i moderna samhällen att behandla naturvetenskapen som den högsta formen av kunskap (Deng & Luke 2008:68).

Robert Eaglestone, professor i litteraturvetenskap, är kritisk mot Youngs syn på skolämnen. Han varnar för ”mission creep” där naturvetenskapliga metoder tvingas på material där de inte hör hemma (2020:5); i hans fall engelsk litteratur. Idealiseringen av naturvetenskaperna kan lätt leda till *scientism*, tron att naturvetenskapen kan ge svar på alla problem, inklusive frågor om livets mening, eller att naturvetenskapliga metoder kan användas för att besvara alla frågeställningar (se Stenmark 2004).

⁷ Utbildningsdepartementet under Jan Björklund gjorde vissa ändringar i expertkommitténs förslag på kursplan i religionskunskap; se Svensson 2011.

⁸ ”Vi som universitetslärare måste tillhandahålla verktyg som gör att blivande lärare kan hantera den typiskt barnsliga frågan ’varför?’, verktyg som har en solid grund i vad vi vet, eller vad vi för tillfället tror oss veta, om hur människor i allmänhet fungerar” (Svensson 2015:33).

Om man applicerar en naturvetenskaplig syn på kunskap på undervisning i litteratur blir undervisningen oinspirerande. Men det är ännu mer problematiskt att applicera naturvetenskapliga eller beteendevetenskapliga metoder och teorier på religioner i skolämnet religionskunskap. Risken med ett reduktionistiskt förhållningssätt till religioner är att religiöst troende kommer att framstå som lurade eller som bedragare, eller både och. Kittelmann Flensner observerade religionskunskapslektioner i gymnasieskolor i Sverige vid en tidpunkt då ämnesplanen *Gy 2011* gällde (*Gy 2011* hade samma akademisk-rationalistiska syn på ämnesinnehåll som *Lgr11*). Hon observerade: ”troende människor kunde [...] uppfattas som ’lurade’ och elever nämnde många gånger okunskap och förtryck som förklaringar till förekomsten av religion i olika sammanhang” (2017:18).

I linje med det akademisk-rationalistiska förhållningssättet till ämnet förväntas eleverna inte ha en personlig koppling till de religiösa fenomen som de ska analysera (Brömssen et al. 2020:143, 144; Franck 2021b:7; Naame 2022:11). Kittelmann Flensner visar i sin avhandling att i religionskunskapsundervisningen tog ofta både lärare och elever det för givet att en ateistisk ståndpunkt var detsamma som en objektiv ståndpunkt (2017:6). Medan religiös övertygelse regelbundet var föremål för ifrågasättande, problematisering och förlöjligande, ifrågasattes inte ateistiska ståndpunkter (2017:19). Det var underförstått att om du delade den sekulariserade majoritetens synpunkter var du objektiv. Troende behövde vänja sig vid att få sina övertygelser granskade, medan icke-troende aldrig utmanades att reflektera över sina egna förutfattade meningar (2015:118–120). De tilläts fortsätta att tro att de var upplysta och därmed överlägsna sina vilseledda religiösa klasskamrater (2015:152).

Religion som ett problem i samhället

Lgr11 uppmuntrade en negativ syn på religioner även i andra hänseenden. Den roll som religioner kan ha i konflikter och konfliktlösning, samt spänningar mellan religiöst motiverade könsroller och dem som stöds av svenska staten lyftes också fram i *Lgr11*. I det centrala innehållet för religionskunskap årskurs 7–9 i *Lgr11* fanns ”religionernas roll i några politiska skeenden och konflikter utifrån ett kritiskt förhållningssätt”. Den sekulära staten lyftes upp som ett ideal medan religioner framställdes som potentiellt problematiska i samma dokument och det medföljande kommentarmaterialet. Kommentarmaterialet till *Lgr11* kontrasterar sekulära stater med reaktionära religiösa traditioner:

Sekulära och pluralistiska samhällen har inte alltid vuxit fram utan motstånd från religiösa grupper och traditioner. Ibland kommer sekulära värderingar i konflikt med traditionella värderingar som försvaras och motiveras med religiösa argument. (*Lgr11 Kommentarmaterial* RK s. 26)

Religiösa övertygelser framställs som socialt problematiska; de uppmuntrar ståndpunkter som skiljer sig från dem som främjas av den svenska staten.

Kursplanen bäddade för att religioner framställdes som samhällsproblem. Kursplanen och kommentarmaterialet talade visserligen om religioners roll i konflikter men också om hur det kan förekomma samförstånd mellan religiösa grupper och det sekulära samhället, men det var konflikterna som togs för givet. Kommentarmaterialet talade om religiöst motiverat våld och konflikter mellan sekulära värderingar och traditionella värderingar som försvaras och motiveras med religiösa argument.

Nytt för *Lgr11* var också att det fanns krav på genusperspektiv i religionskunskapen.

Religioner och livsåskådningar rymmer starka föreställningar om kön och sexualitet. Om man studerar dessa utan att anlägga genusperspektiv innebär det att en grundläggande del av ämnet lämnas därhän. Det är därför nödvändigt att eleverna ges möjlighet att utveckla och tillämpa ett sådant perspektiv inom ramen för sina studier i religionskunskap. (*Lgr11 Kommentarmaterial RK s. 10–11*)

[Det är] viktigt att eleverna får stifta bekantskap med alternativa tolkningar av religiösa texter och trossatser. Det kan handla om exempelvis tolkningar från feministiskt perspektiv och queerperspektiv. (*Lgr11 Kommentarmaterial RK s. 10*)

Dessa krav är vid närmare eftertanke problematiska. Det är svårt att se hur man kan undvika att behandla liberal protestantisk kristendom och liberal judendom som ideal och alla andra religiösa inriktningar som lite sämre om man ska utgå från dagens genusperspektiv. Men gör man detta frångår man kravet på icke-konfessionell undervisning.

Genom att uppmuntra analytiska förhållningssätt till religion och framställa religioner som socialt problematiska, uppmuntrade kursplanen i religionskunskap från *Lgr11* en negativ syn på religion. Negativa syner på religion var vanliga i svenska skolor redan innan *Lgr11*, men *Lgr11* kan ha underlättat för lärare att framställa religioner i dålig dager.

Eli Göndör, frilansskribent som disputerat i islamologi, skriver i förordet till Kittelmann Flensners studie *'Jag är neutral!' Religionskunskap i det pluralistiska Sverige* (2017):

Det råder inget tvivel om ett ökat behov av kunskaper om religioner. Men om undervisningen sprider fördomar är det en öppen fråga om det nuvarande förhållningssättet inte är ett sämre alternativ än ingen religionsundervisning alls i skolan. (Göndör i Kittelmann Flensner 2017:5)

Han har en poäng. Särskilt problematiskt är det när religiösa elever sätts i en situation där de känner att de måste försvara sin tro inför den sekulära majoriteten i klassrummet.

Dock slutar inte berättelsen här. År 2022 fick religionskunskapslärare i grundskolan andra förutsättningar för sin undervisning.

Religionskunskap i *Lgr22*: ett steg bort från akademisk rationalism

1 juli 2022 trädde en ny kursplan för grundskolan i kraft (*Lgr22*). Religionskunskap i *Lgr22* är inte lika starkt präglad av akademisk rationalism som i *Lgr11*. I syftetexten för religionskunskap i *Lgr22* står det bland annat:

Undervisningen i ämnet religionskunskap ska ge eleverna förutsättningar att utveckla

- kunskaper om religioner och andra livsåskådningar samt om olika tolkningar och varierande praktiker inom dessa,
- förmåga att kritiskt granska frågor som rör relationen mellan religion och samhälle, och
- förmåga att resonera om etik, moraliska frågor och livsfrågor utifrån olika perspektiv.

Medan den första punkten i sammanfattningen av de övergripande målen för religionskunskap årskurs 1–9 i *Lgr11* var att elever skulle utveckla sin förmåga att analysera kristendom och andra religioner, är den första punkten i sammanfattningen av de övergripande målen i *Lgr22* att de utvecklar sina kunskaper om olika religioner och om tolkningar och praktiker i dessa religioner. Denna första punkt i målsammanfattningen för religionskunskap i *Lgr22* motsvarar nästan exakt de första meningarna under rubriken ”Syfte” i både *Lgr11* och *Lgr22*, men det faktum att denna mening finns i den ena sammanfattande listan men inte den andra visar att dessa övergripande mål tolkas olika i kursplanerna. Förändringarna i sammanhanget visar att den typ av kunskap som eftersträvas i *Lgr22* inte är densamma som i *Lgr11*. Även syftet med undervisningen skiljer sig.

I *Lgr22* syftar religionskunskap inte längre till att göra högstadiel elever till forskare i religionsvetenskap utan att hjälpa dem att förstå varför människor i olika religioner ser på sig själva och på världen så som de gör (även Naame 2022:35–36). I det allra första stycket i kursplanen står det:

I dagens samhälle, som är präglad av mångfald, är kunskaper om religioner och andra livsåskådningar viktiga för att skapa ömsesidig förståelse mellan människor (*Lgr22*, Religionskunskap, s. 1)

Den första punkten i det centrala innehållet, 7–9 (*Lgr22*) understryker också vikten av förståelse:

Vad religion och livsåskådning kan betyda för människors behov av mening, gemenskap, identitet och förståelse av omvärlden.

Denna första punkt saknar motsvarighet i *Lgr11*.

Att förstå andra människor prioriteras i *Lgr22*. En liten men betydelsefull ändring återfinns i avsnittet ”Syfte”, som beskriver de övergripande syftena med Religionskunskap, i första styckets andra mening:

Lgr11: Genom undervisningen ska eleverna **bli uppmärksamma på** hur människor inom olika religiösa traditioner lever med, och uttrycker, sin religion och tro på olika sätt. [min betoning]

Lgr22: Genom undervisningen ska eleverna **få förståelse för** hur människor inom olika religiösa traditioner lever med och uttrycker sin religion på olika sätt. [min betoning]

Frågan är vad förståelse innebär. Den statliga myndigheten Institutet för språk och folkminnen förklarar:

Att ha förståelse av något innebär att ha en insikt om, och en syn på något: ’Han visar vägen till en förståelse av den asiatiska filmens konventioner.’ Att ha förståelse för kan också betyda att ’ha insikt’, men ofta innebär det att man visar empati: ’Jag har förståelse för den rädsla som många känner.’⁹

Rimligtvis är ett av målen med religionskunskap i *Lgr22* empatisk förståelse för människor tillhörande olika traditioner.

Förståelse utifrån de olika religiösa systemen

I *Lgr22* eftersträvas förståelse för hur människor uttrycker sin religion. Förståelsen ska uppnås genom tolkningen av dessa religiösa uttryck i ljuset av de olika religiösa systemen snarare än genom att använda olika vetenskapliga teorier om människans natur. Vi kan säga att medan målet med religionskunskap i *Lgr11* främst var att förklara religion som ett fenomen, är det i *Lgr22* främst att förstå olika religioner (i pluralis) och deras utövare. Därmed har den nya kursplanen tagit ett steg bort från akademisk rationalism.

Vi noterar en liknande förändring i synen på heliga texter i de två kursplanerna. I *Lgr11* skulle eleverna lära sig om olika religiösa källtexter (”centrala tankegångar och urkunder inom kristendomen”, och ”centrala tankegångar och urkunder i världsreligionerna islam, judendom, hinduism och buddhism”). I *Lgr22* ska de tolka och diskutera symbolik och mening i Bibeln och andra religiösa texter. Det finns en förväntan nu att elever faktiskt

⁹ <https://frageladan.isof.se/visasvar.py?svar=51913>

interagerar med heliga texter och inte bara lär sig om dessa texters existens. Relationen mellan religiösa texter och religiös övertygelse förtydligas ytterligare i kommentarmaterialet:

Här kan undervisningen ge en mer sammanhängande bild av hur centrala trosföreställningar, världsbilder och moraluppfattningar hänger ihop med berättelser och religiös praktik inom religionerna. (*Lgr22 Kommentarmaterial* RK s. 24)

Genom att eleverna både på egen hand och tillsammans med andra får tolka och diskutera innebörden i myter, liknelser, böner, religiösa ceremonier och ritualer, matvanor, konst, musik och arkitektur utvecklar de en djupare förståelse för religiöst symbolspråk. (s. 25)

Detta helhetsgrepp på religioner är i min mening raka motsatsen till den fragmentering av religionerna som lätt kunde bli resultatet av analyserna som förespråkades i *Lgr11*.

Att förstå religioner innebär också att förstå vilken roll de spelar i människors liv. Religioner och andra världsbilder är inte triviala fritidsaktiviteter. De relaterar till hur människor ser på sig själva och hur de förstår världen och sin egen plats i världen. Detta kommer tydligt till uttryck i den allra första punkten i det centrala innehållet för Religionskunskap årskurs 7–9 i *Lgr22*: ”Vad religion och livsåskådning kan betyda för människors behov av mening, gemenskap, identitet och förståelse av omvärlden.” Den närmaste motsvarigheten i det centrala innehållet för religionskunskap i årskurserna 7–9 i *Lgr11* var formuleringen ”Hur religioner och andra livsåskådningar kan forma människors identiteter och livsstilar.” Denna formulering kom långt ner på listan, på plats 12, och religion framställdes mer som ett livsstilsval än något annat.

Det finns även påtagliga skillnader i hur etik och livsfrågor behandlas i de olika kursplanerna. Ett återkommande problem i religionskunskapsundervisning har varit att etik ofta behandlas för sig och världsreligionerna för sig, så religionskunskap har i princip blivit uppdelat i två ämnen (Naame 2022:39). I *Lgr22* har ett försök gjorts att närmare sammansvetsa de två. Det centrala innehållet i *Lgr22*, årskurs 7–9, inkluderar:

- Analys av och reflektion över etiska frågor utifrån elevernas egna argument samt **utifrån tolkningar inom religioner och andra livsåskådningar** och utifrån etiska modeller. Sådana frågor kan till exempel handla om frihet, rättvisa och solidaritet. [min betoning]
- Samtal om och reflektion över livsfrågor utifrån elevernas egna tankar samt **utifrån tolkningar inom religioner och andra livsåskådningar**. Sådana frågor kan till exempel handla om identitet, kärlek, sexualitet och meningen med livet. [min betoning]

Även elevernas egna argument analyseras enligt *Lgr22*, och deras tankar ska vara föremål för samtal. Livsfrågor är inte sådant som endast berör de andra, och det är inte endast de andras uppfattningar som ska vara föremål för analys. I samband med diskussion om livsfrågor kan kvinnor och mäns roller och sexualitet lyftas fram, även om ämnet religionskunskap inte längre har ensamt ansvar för sex och samlevnadsfrågor.

Relationen mellan religion och samhälle: Sekulära ståndpunkter inte längre normativa

Tonvikten på förståelse i *Lgr22* är angelägen. Sverige är i många avseenden sekulariserat. Allt fler personer med familjebakgrund i svensk kultur saknar anknytning till Svenska kyrkan, den evangelisk-lutherska kyrkan som var den dominerande religiösa institutionen i Sverige från Gustav Vasas regeringstid fram till idag. (1972 hade Svenska kyrkan uppemot 7,7 miljoner medlemmar, vilket utgjorde 95% av befolkningen. År 2022 hade Svenska kyrkan 5,5 miljoner medlemmar av en befolkning på 10,5 miljoner. De utgjorde 53% av befolkningen.)¹⁰ De som inte är medlemmar i Svenska kyrkan tillhör för det mesta inte heller något annat trossamfund. Många unga svenskar idag saknar religiös referensram. Samtidigt blir Sverige mer mångkulturellt med ansevliga religiösa minoriteter, däribland muslimer tillhörande olika inriktningar samt katoliker och medlemmar i olika ortodoxa kyrkor.

Kittelmann Flensner noterade en tendens i den sekulariserade svenska majoritetskulturen att se på troende av olika trosriktningar med förakt, delvis på grund av bristande förståelse för religion och religioner (2015:121–123). Denna brist på respekt för utövare av olika religioner är delvis ett resultat av religionskunskapsundervisningen i svenska skolor. Detta visar på en svaghet i tidigare religionskunskapsparadigm. Om föräldrar med olika religiösa bakgrunder ska känna sig trygga med att deras barn tar del av undervisningen i religionskunskap, bör lärare behandla de olika religiösa systemen med en uppriktig önskan att förstå snarare än att behandla religiösa övertygelser som vanföreställningar som ska analyseras i klassen. Det finns skäl att anta att religionskunskapsundervisningen under *Lgr22* kommer att uppmuntra till större respekt och lyhördhet.

I *Lgr11* framställdes religion närmast som ett problem, medan i *Lgr22* är det framställningen av religion i media som problematiseras:

Kritisk granskning av hur religion och religiositet framställs och representeras på olika sätt i media och i andra sammanhang och hur det kan påverka individer och samhället i stort. (*Lgr22*, Religionskunskap, Centralt innehåll, 7–9).

Skaparna av *Lgr22* är medvetna om hur media och andra institutioner har förberett svenskar att inta en negativ syn på religion. I samhället idag är det vanligt att religioner och religiösa människor skildras som udda och exotiska.

¹⁰ "Medlemmar i Svenska kyrkan 1972–2022" (svenskakyrkan.se)

Det officiella kommentarmaterialet vill att elever lär sig att kritiskt granska dessa skildringar:

Även utanför skolan möter eleverna information och åsikter om religion, religiositet och religionsutövare. Det sker inte sällan genom skildringar ur ett utifrånsperspektiv där religion och den religiösa människan kan framstå som främmande och udda, samtidigt som det sekulära perspektivet framställs som norm. Sådana skildringar behöver eleverna lära sig att granska med ett kritiskt förhållningssätt. (*Lgr22 Kommentarmaterial RK s. 26*)

Den nya kursplanen erkänner att Sverige är ovanligt. Sverige är sekulariserat och religionen spelar en liten roll i samhället och framställs ofta som något som bara rör individen. Eleverna kan inbilla sig att det är så det är i andra länder också men den nya kursplanen försöker rätta till ett sådant missförstånd. Rollen religionen spelar i Sverige ska jämföras med den roll som religion spelar i andra delar av världen (*Lgr22, Religionskunskap, Centralt innehåll, 7–9: ”religionens betydelse i samhället i Sverige jämfört med några andra delar av världen”*). *Lgr11* hade en vagare formulering: ”Sambandet mellan samhälle och religion i olika tider och på olika platser” (*Religionskunskap, Centralt innehåll, 7–9*).¹¹ Kommentarmaterialet till *Lgr22* förtydligar ytterligare:

I Sverige har religion en mer begränsad påverkan på samhälle, kultur och värderingar jämfört med många andra länder. Genom det centrala innehållet *religionens betydelse i samhället i Sverige jämfört med några andra delar av världen* kan eleverna få förståelse för att relationen mellan religion och samhället ser olika ut i olika delar av världen. (*Lgr22 Kommentarmaterial RK s. 27*).

Lgr22 blundar inte för att människor gör hemska saker i religioners namn, men specificerar att ”Även om undervisningen behöver lyfta det som kan vara problematiskt med religion och religionsutövning är det viktigt att inte låta sådana bilder bidra till utanförskap, främlingsfientlighet, segregation och polarisering” (*Lgr22 Kommentarmaterial RK s. 26*). Liknande formulering om farorna med snedvriden undervisning saknas i kommentarmaterialet till *Lgr11*.

Interpretive humanities

Mot den positivistiska kunskapssynen som präglade läroplanen för religionskunskap i *Lgr11* och som förordas inom akademisk rationalism kan man ställa en kunskapssyn som är informerad av *interpretive humanities* eller tolkande humaniora. Tolkande humaniora har som mål att tolka kulturprodukter. Det är ett tillvägagångssätt som används inom litteraturvetenskap,

¹¹ Svensson (2011) noterade också att det sekulariserade Sverige skiljer sig från andra länder och avsikten var att kursplanen för religionskunskap i *Lgr11* ”skulle främja en medvetenhet om detta”. Dock uttrycktes inte detta tydligt i den kursplanen.

historia, juridik, socialantropologi och många andra discipliner. En av de mest tongivande forskarna inom detta område var antropologen Clifford Geertz (1926–2006) som förordade en ny inriktning för antropologi som han kallade *interpretive anthropology*. Målet med *interpretive anthropology* skriver Geertz, är att på något sätt kunna föra ett samtal med människor tillhörande en främmande kultur:

the whole point of a semiotic approach to culture is... to aid us in gaining access to the conceptual world in which our subjects live so that we can, in some extended sense of the term, converse with them. (Geertz 1973:24).

Robert Jackson, professor i utbildningsvetenskap vid University of Warwick, applicerade Geertz' tillvägagångssätt på religionskunskapsundervisning (2002, 2016). Enligt Jackson är det nödvändigt att vilja förstå andra människors sätt att leva med utgångspunkt i deras egna förklaringar, deras egna termer och begrepp.¹² Jacksons metod kräver personligt engagemang, där eleverna gör medvetna jämförelser av de religiösa individernas förklaringar med sina egna övertygelser.¹³ Vidare måste enskilda exempel på levd religiositet förstås i ljuset av den större religiösa traditionen som representanterna för religionen fostrats i. "Religions are pictured ... in terms of a *relationship* between individuals who usually belong to particular groups (such as denominations or sects) and the wider religions" (Jackson 2016:155). Detta tolkande tillvägagångssätt som Jackson förordar har troligtvis inspirerat de förändringar vi ser i kursplanen till religionskunskap årskurserna 7 till 9 i *Lgr22*. Målet är att ge elever bättre förståelse för hur människor i olika religiösa inriktningar uttrycker sin tro utifrån de olika religiösa systemen som de lever i, inte att ge elever beteendevetenskapliga eller samhällsvetenskapliga förklaringar till religion som problematiskt fenomen.

Reflexivitet

Relaterat till den hermeneutiska vändningen som noterades ovan ser vi en ny betoning på reflexivitet i kursplanen för religionskunskap i *Lgr22*. Enligt den gällande kursplanen i religionskunskap ska studenterna kritiskt reflektera inte bara över möjliga fördomar i framställningen av religion i media utan uppmuntras också att reflektera över sina egna förutfattade meningar, vare sig de är religiösa eller inte. Det första stycket som beskriver ämnets övergripande syften specificerar:

Eleverna ska också ges möjlighet att reflektera över vad religion och livsåskådning kan betyda för människors identitet och **hur egna utgångspunkter**

¹² "sensitivity — reflected in a wish to understand others' ways of life in their own terms" (Jackson 2016:150).

¹³ "Rather than asking students to leave their presuppositions to the side... the interpretive approach requires a comparison and contrast between the learner's concepts and those of the "insider" (Jackson 2016:157).

påverkar förståelsen av religion och livsåskådning. (*Lgr22*, Religionskunskap, Syfte, min betoning)

Det officiella kommentarmaterialet till religionskunskap i *Lgr22* förklarar:

Oberoende av om vi identifierar oss som till exempel religiösa, sekulära eller andliga har vi kulturella och personliga referensramar som kan begränsa vår förståelse av 'den andre'. (*Lgr22 Kommentarmaterial RK* s. 6).

Författarna erkänner därmed att en sekulär eller ateistisk världsbild kan hindra människor från att förstå religiösa människor, lika mycket som olika religiösa världsbilder kan vara ett hinder för förståelsen av människor som inte delar just dessa världsbilder. Någon liknande uppmaning till självreflektion fanns inte i kursplanen för religionskunskap i *Lgr11*.

Detta tillägg till kursplanen speglar en grundläggande hermeneutisk insikt – den tolkande personens bakgrund kommer att påverka hans eller hennes tolkning. För att bättre förstå en annan person måste man vara medveten om sina egna förutfattade meningar. Eleverna behöver inte lägga sina egna övertygelser och förutfattade meningar åt sidan (som om det vore möjligt), men de måste vara medvetna om dem och vara öppna för att engagera sig med andra människors idéer och övertygelser (Jackson 2016:157).

Slutord

Denna artikel har visat att de huvudsakliga syftena med skolämnet religionskunskap skiljer sig åt i kursplanerna *Lpo94*, *Lgr11* och *Lgr22*. I *Lgr22* har förståelse blivit ett primärt mål inom religionskunskap. Att förstå olika religioner innebär att se världen och människor från andra människors synvinkel. Förståelse kan minska rädsla och misstro och bidrar därmed till att individen lär sig att bättre fungera i ett mångkulturellt samhälle. Denna förändring ligger i linje med de grundläggande värderingar och uppgifter som anges i läroplanen för grundskolan i Sverige. Bland de grundläggande värderingarna och uppgifterna som listas i läroplanen är dessa:

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Utbildningen ska präglas av öppenhet och respekt för människors olikheter. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering som har samband med kön, etnisk identitet, religion eller annan trosuppfattning... Alla sådana tendenser ska aktivt motverkas. (Skolverket 2022, *Lgr22*).

Dessa värden finns också med i *Lgr11* men de motverkades effektivt av den medföljande kursplanen i religionskunskap. Kursplanen för religionskunskap i *Lgr22* ger betydligt bättre förutsättningar att uppfylla dessa grundläggande värderingar.

Litteraturförteckning

- Alberts, Wanda, 2010. "The Academic Study of Religions and Integrative Religious Education in Europe." *British Journal of Religious Education* 32: 275–290.
- Brömmesen, Kerstin von, Heinz Ivkovits, & Graeme Nixon, 2020. "Religious Literacy in the Curriculum in Compulsory Education in Austria, Scotland and Sweden: A Three-Country Policy Comparison." *Journal of Beliefs and Values* 41: 132–149.
- Deng, Zongyi & Allan Luke, 2008. "Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects." I *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Edited by F.C. Michael, M. Fang He, & J. Phillon, 66–85. Los Angeles: Sage.
- Eaglestone, Robert, 2021. "'Powerful knowledge', 'cultural literacy' and the study of literature in schools." *Impact* 26:1–41.
- Franck, Olof, 2021a. "Gateways to Accessing Powerful RE Knowledge: A Critical Constructive Analysis." *Journal of Religious Education* 69: 161–174.
- Franck, Olof, 2021b. "Religionslärande som bildningsresa: En kommentar till reviderad kursplan i religionskunskap i Sverige." *Nordidactica* 2021(3): 97–120.
- Geertz, Clifford, 1973, 2000. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Harland, Tony & Navé Wald, 2018. "Curriculum, Teaching and Powerful Knowledge." *High Educ* 76: 615–628.
- Hartman, Sven G., 2000. "Hur religionsämnet formades." I Edgar Almén m fl. red. *Livstolkning och värdegrund: Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköpings universitet, 212–251.
- Högdin, Sara, 2007. "Skolplikten och dess befrielsegrunder: Om praktisk tillämpning och lagstiftning." *Utbildning och demokrati* 16 (1): 9–29.
- Jackson, Robert, 2002. *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder and Stoughton.
- Jackson, Robert, 2016. "A Retrospective Introduction to Religious Education: An Interpretive Approach." *Discourse and Communication for Sustainable Education* 7: 149–160.
- Kittelmann Flensner, Karin, 2015. *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. University of Gothenburg.
- Kittelmann Flensner, Karin, 2017. *'Jag är neutral!' Religionskunskap i det pluralistiska Sverige*. Timbro.
- Linde, Göran, 2021. *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- McNeil, John D., 1996. *Curriculum: A Comprehensive Introduction*, 5th ed. New York: HarperCollins.
- Naame, Peter, 2022. *Från policy till practice: En kvalitativ undersökning av mellanstadielärares tolkning av 2022 års kursplan i religionskunskap*. Examensarbete, Karlstads universitet.

- Pinar, William F., 2019. *What is Curriculum Theory?* 3rd ed. New York: Routledge.
- Skolverket. *Jämför kursplanerna: Religionskunskap Lgr22–Lgr11*.
- Skolverket, 1992. *Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning*.
- Skolverket, 2011. *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap*.
- Skolverket, 2011. ”Kursplan Religionskunskap”, *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. (Lgr11)*.
- Skolverket, 2011. ”Ämne – Religionskunskap”, *Läroplan för gymnasieskolan. (Gyll)*.
- Skolverket, 2021. *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap*.
- Skolverket, 2021. ”Kursplan Religionskunskap”, *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. (Lgr22)*.
- Stenmark, Mikael, 2004. *How to Relate Science and Religion*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Sundberg, Daniel, 2021. *Svenska läroplaner: Läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Jonas, 2011. ”Religionskunskap: ett kontroversiellt ämne.” *Grundskoletidningen* 3: 6–12.
- Svensson, Jonas, 2015. ”Religionskunskap som humanistiskt ämne i den svenska skolan.” I Torsten Löfstedt, red. *Religionsdidaktiska studier*. Växjö: Linnaeus University Press. 19–36.
- Teece, Geoff, 2010. “Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder that some teachers don’t get it?” *British Journal of Religious Education* 32: 93–103.
- White, John, 2018. “The weakness of ‘powerful knowledge.’” *London Review of Education*, 16(2): 325–335.
- Young, Michael F.D., 2010. “The Future of Education in a Knowledge Society: The Radical Case for a Subject-based Curriculum.” *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education* 22: 21–32.
- Young, Michael F.D., 2013. “Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach.” *Journal of Curriculum Studies* 45(2): 101–118.
- Young, Michael & Johan Muller, 2013. “On the Powers of Powerful Knowledge”. *Review of Education* 1: 229–250.

Klara, färdiga – läs! En litteraturdidaktiskt inriktad undersökning av skönlitterär bokcirkelläsning inom olika idrottsutbildningar

Olle Nordberg

INLEDNING

Det har i Sverige under en tid förekommit projekt och satsningar på att läsa och samtala om skönlitteratur i utbildningsmiljöer där det vanligen inte görs. Ett välkänt exempel är Handelshögskolan i Stockholm som sedan 2018 har fört in skönlitteraturen i läslistorna med en idé om att läsning och boksamtal ger en för blivande näringslivstoppar högst nödvändig bildning och breddning av perspektiven (se t.ex. Andersson 2018). Som ett axplock av andra liknande satsningar kan den juridiska institutionen i Stockholms kurs *Juridik & Fiktion* där skönlitterär läsning och boksamtal är en central del (Stockholms universitet 2023), bokcirkelsatsningen *Litteraturinitiativet* som fakulteten för teknik och naturvetenskap i Uppsala inlett (Uppsala universitet 2023), och inte minst Lunds universitets medicinarutbildning som sedan mer än tio år givit de blivande läkarna litteraturkurser i seminarieform och även har instiftat ett lektorat i medicinsk humaniora (se Bernhardsson, Lundin & Stenbeck 2021) nämnas.

Ett område där det, mig veterligt, inte tidigare förekommit skönlitterära lässatsningar av det ovan nämnda slaget är inom utbildningar som leder till arbete inom idrotten, med yrken såsom tränare, idrottskonsulent, ledarutbildare och förstas professionell idrottare.¹ I den här artikeln kommer jag att redovisa resultat från ett projekt med det uttalade syftet att initiera och genomföra litteraturläsning i just en sådan miljö, med ambitionen att föra en empiriskt underbyggd litteraturdidaktisk diskussion utifrån dessa. Projektet genomfördes under åren 2021/2022 i ett samarbete mellan en idrotts-folkhögskola och en läsfrämjande organisation. Jag gavs möjligheten att som läsforskare och litteraturdidaktiker följa projektet genom hela processen från de inledande mötena med lärarna och skolledarna vårvintern 2021 till det avslutande mötet i juni 2022. I den här artikeln kommer jag, efter en kort sammanfattning av projektet, att fokusera på hur deltagarna i de aktuella utbildningarna reflekterat och formulerat sig kring de romaner de läst och samtalat om. Jag kommer också att sammanfatta de medverkande lärarnas tankar om projektet och sätta dessa i relation till deltagarnas reception av texterna. Utifrån de resultaten förs avslutningsvis en litteraturdidaktisk

¹ Andra satsningar inom området läsning och idrott har återkommande genomförts bland barn och unga, som t.ex. det av Kulturrådet finansierade *PAUS. Du och en bok* som pågick under 2010-talet (Kulturrådet, 2015).

diskussion om hur skönlitteraturens potential att utveckla perspektiv både på kort och lång sikt är beroende av att de lärare som leder verksamheten uppfattar och värdesätter den.

Syftet med artikeln är således att presentera huvudsakliga tendenser och empiriska resultat från ett läsprojekt genomfört i en klassisk och anrik idrottsutbildningsmiljö där skönlitteraturen vanligen inte har någon framskjuten plats. Om och i så fall hur deltagarna påverkats av romanläsningen och boksamtalen är en angelägen och konkret fråga i det direkta perspektivet. På en övergripande nivå syftar också studien till att, utifrån deltagarnas reception av texterna och intryck från samtalen, diskutera den skönlitterära läsningens och boksamtalens potential för personlig utveckling i vidare mening. Ytterligare ett syfte är att belysa de medverkande lärarnas och instruktörernas roll i förverkligandet av denna potential, utifrån deras kunskaper, attityder och förväntningar. Den dimensionen av studien är litteraturredaktiskt relevant, både i den aktuella idrottskontexten och i en mer allmän diskussion om litteraturläsning bland ovana läsare. Just ovana litteraturläsare är en läsargrupp som tycks förekomma alltmer i skolmiljön, såväl i grundskola som gymnasiet. Undersökningar visar att många elever är ovana vid att läsa längre fiktionsberättelser och att dessa elever sällan gör det i skolan (se t.ex. Vinterek et. al. 2020, Lundström & Svensson 2018), något som stärker studiens relevans och motiverar breda empiriska underlag som utgångspunkt för vidare diskussion.

De forskningsfrågor som behandlas i studien är:

1. Hur ser deltagarnas läs- och medievanor ut, och hur ser de på sig själva som litteraturläsare innan projektet inleds?
2. Hur reagerar deltagarna på och reflekterar kring de lästa texterna?
3. Hur upplever deltagarna betydelsen av att läsa gemensamt i klassen/studiegruppen och samtala om en tilldelad roman?
4. Sker det någon förändring under projektets gång vad gäller reception av och attityden till litteraturläsning?
5. Hur upplever de medverkande lärarna och instruktörerna projektets idé och skönlitteraturens roll i en idrottsutbildning? Vad går att säga om hur detta påverkat projektets utfall?

Projektets bakgrund och upplägg

Organisationen som tillsammans med folkhögskolan utformat projektet beskriver dess huvudsyfte som att väcka en läslust och ett intresse hos grupper

som ”kanske inte alla gånger läser”. Idén om att göra en skönlitterär lässatsning inom idrottens värld lanserades på bokmässan 2021 och samarbetet med den aktuella idrottsfolkhögskolan inleddes under våren samma år. Merparten av läsarna i projektet är själva utövare på elitnivå eller strax under och kombinerar studier med träning. De flesta är mellan 19 och 23 år.

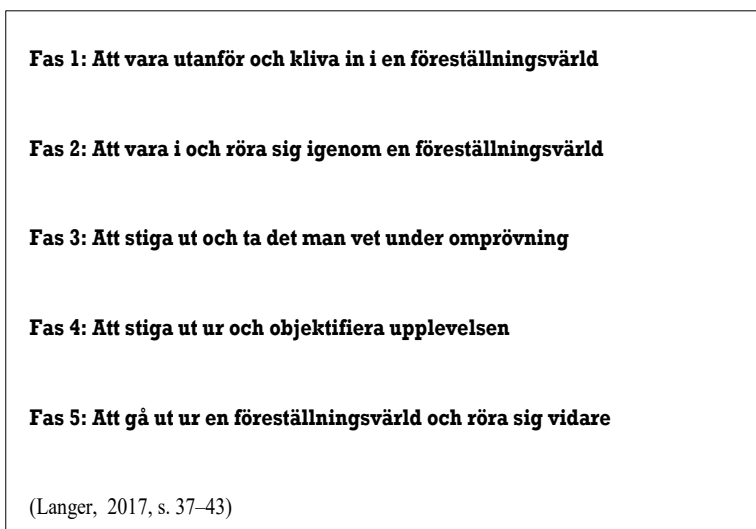
Ett gemensamt läsårsprogram utarbetades innehållande föreläsningar av både nationellt välkända idrottsprofiler och författare. Det förekom också eget skapande, interaktiva inslag och möjligheter till frågor och inspel vid föreläsningstillfällena, både för kursdeltagare och personal. Genom hela läsåret skulle bokcirklar hållas i de olika studiegrupperna och formerna för detta presenterades i början av höstterminen 2021. De olika programpunkterna var utspridda under året och var tänkta som inspiration för den egna läsningen och boksamtalen i klasserna.

Teoretiska utgångspunkter

Studiens teoretiska plattform kan sammanfattningsvis sägas vila på två traditioner: empirisk läsforskning och läsarorienterad receptionsteori. Jag har tidigare genomfört en rad större läsundersökningar med den övergripande teoretiska utgångspunkten att ha en så öppen och teoretiskt obunden ingång i det empiriska materialet som möjligt (Nordberg 2017; Nordberg & Pettersson 2019; Nordberg 2021; Nordberg 2022a; Nordberg 2022b). Denna teoriposition är i enlighet med den ursprungliga och bärande idén i utvecklandet av *Grounded Theory* vilken formulerades av Barney Glaser och Anselm Strauss i slutet av 1960-talet (Glaser & Strauss 2006). Deras grundtanke, som vidareutvecklats på många olika sätt sedan dess (Bryman 2018), växte fram ur forskarnas frustration över att så många datainsamlingsprojekt mynnade ut i forskningsrapporter byggda på och analyserade utifrån ett förutbestämt teoriraster (*Grand Theory*). Glaser och Strauss upplevde således att teoristyrda arbetssätt minskade synfältet avsevärt och inte alls gjorde det empiriska materialet rättvisa, utan tvärtom begränsade det. I detta finns en teoretisk överbrygning till den empiriska läsforskningens intresse för hur ”ordinary readers” (Miall 2006:2), det vill säga icke-akademiska läsare, verkligen läser och uppfattar skönlitteratur – inte hur de borde göra det enligt någon färdig teori eller modell (se även Bourtolussi & Dixon 2002; Nordberg 2017; T. Pettersson 2015). Denna position skiljer sig markant från de perspektiv som funnits och finns inom delar av litteraturteori- och receptionsforskningsområdet som fokuserat på exempelvis vilken läsning texten appellstruktur tillåter (Iser 1978), på textens förväntade läsare (Eco 2008) eller på hur högutbildade idealläsare läser enligt redan definierade litterära konventioner (Culler 1975). Inom andra delar av det receptionsteoretiska fältet har den personliga läsupplevelsen, engagemanget och inlevelsen, lyfts fram som det mest betydelsefulla i den litterära läsprocessen (Felski 2009; Rosenblatt 2002). Utifrån en position där vikten av detta affektiva perspektiv erkänns och lyfts fram har ett flertal forskare inom

litteraturvetenskapen och litteraturredaktiken vidare betonat det fruktbara – och för en utvecklad litteraturläsning nödvändiga – i kombinerandet och balanserandet mellan den personliga läsningen och den mer allmänt omvärldsorienterade, analytiska och performansinriktade (se t.ex. Felski 2020; Langer 2017; Martinsson 2018; Nordberg 2020; Nussbaum 2010; A. Pettersson 2009; Scholes 1998; Torell 2002; Zunshine 2006). I den design som används i artikeln, med den empiriska läsforskningens teoretiskt obundna och öppna ingång och metodik för materialinsamling, sätts informanternas svar och reaktioner i relation till detta perspektiv. Hur analysen av materialet genomförs med utgångspunkt tagen i Judith Langers femfasmodell (Langer 2017) förtydligas ytterligare nedan.

I denna studie innebär alltså det empiriska förhållningssättet att insamlandet av data från de medverkande läsarna, huvudsakligen bestående av tankar om de romaner de har läst och om litteraturläsning i allmänhet, görs så direkt och ofiltrerat som möjligt. Därefter, öppet och utan förutbestämda meningar om vad som *borde* visa sig i materialet, kategoriseras och analyseras svaren med utgångspunkt tagen i Langers teorier om litterärt tänkande och vad ett utvecklat och litterär kompetent läsande innebär som hon sammanfattat i en välkänd modell:



Figur 1. Judith Langers modell *Faser i byggandet av föreställningsvärldar*

Langer betonar att de fem faserna hela tiden samspelar och integrerar med varandra hos en utvecklad litteraturläsare och att de inte ska ses som en progressionsmodell där läsaren uppfyller en nivå åt gången. Samtidigt menar hon att steg 1 och 2 är helt grundläggande för att en litteraturläsning ska kunna bli meningsfull och utvecklande överhuvudtaget. Det skönlitterära tänkandet

är väsensskilt från andra sätt att tänka menar hon, och för att kunna utveckla detta tänkande krävs att läsaren till att börja med tar sig in i fiktionsvärlden och rör sig inom den (Langer 2017: 15ff). Men, för att bli en utvecklad litteraturläsare räcker inte enbart inlevelse och engagemang enligt Langer. Det är förmågan att skapa en analytisk distans och en medvetenhet om fiktionens potential för att förstå oss själva och världen som kännetecknar det utvecklade och kompetenta läsandet: det vill säga förmågan att backa ut ur fiktionen, blicka ut och fundera över det man upplevt i fiktionsvärlden, under en reflekterande omprövningsprocess i relation till den omgivande verkligheten, gärna i samtal med andra som läst samma fiktionsberättelse eller dikt vilket berördes i stycket ovan. Det är denna process som i modellen motsvarar den så avgörande fas 3; avgörande för att den enligt Langer kännetecknar och definierar det litterära tänkandet och den kompetenta litteraturläsningen (Langer 2017: 40ff). Vidare i fas 4 och 5 fortsätter denna objektifiering som till exempel kan visa sig genom att en problematik i en specifik berättelse sätts i relation till pågående processer i världen omkring oss eller till historiens skeenden, men också till andra berättelser och till författarens hantverk (Langer 2017: 41ff). Hur dessa processer kan sammanfattas systematiskt och utgöra utgångspunkt för litteraturdidaktiska slutledningar på en bred empirisk bas bestående av unga ovana läsare har jag visat i tidigare studier (se t.ex. Nordberg 2022a; 2022b).

Sammanfattningsvis sätts således det öppet insamlade materialet och de empiriska resultaten i analysfasen i ett läsarorienterat receptionsperspektiv, vilket i artikeln utgör grunden för en framåtblickande litteraturdidaktisk diskussion. Detta förhållningssätt fokuserar, med Langers modell som analysverktyg, explicit på läsarnas eget meningsskapande och utvecklade tankar som vuxit fram i samspel med texten och i samtal med andra som läst samma bok (jfr Rosenblatt 2002; Langer 2017; Chambers 2014).

Metod

Under projektets gång har digitala enkäter genomförts i olika skeden med de medverkande. Dels har en övergripande före- och efter enkät genomförts med i stort sätt samma frågor med ambitionen att kunna få till stånd en slags jämförelse, dels har enkäter mer inriktade på läsupplevelsen och reflektioner kring denna fyllts i efter varje utläst roman (som från början var tänkt att bli både tre och fyra men som i de flesta fall stannade på en eller två.) De inledande och avslutande deltagarenkäterna innehåller bland annat generella frågor om läs- och medievanor och frågor om hur deltagarna ser på fiktion som något som kan utveckla eller lära en något, om hur deltagarna ser på boksamtal och vilka deras motiv till att läsa fiktionslitteratur är. Det finns också öppna frågor där deltagarna får svara i fritext. I de enkäter som fylldes i efter avslutad läsning var frågorna till största del inriktade på deltagarnas tankar om boken och om hur de upplevde att diskutera den med andra. Generella frågor om vad man eventuellt kan lära sig av att läsa fiktion, hur

deltagarna ser på boksamtal och hur de upplever att bokcirkelarbetet väckt tankar om omvärlden, om samhällsfrågor och givit perspektiv på deras eget liv fanns med också där, om än i lite annan form. Även de medverkande lärarna fyllde i enkäter efter avslutat projekt. Jag har i min roll som följeforskare deltagit under alla möten med lärare som hållits under projektets gång.

Som ett fördjupande led i materialinsamlingen har fokusgruppsintervjuer genomförts med två deltagargrupper med sex deltagare i varje från olika utbildningar på den aktuella idrottsfolkhögskolan. Dessa intervjuer kommer av utrymmesskäl inte att analyseras i denna artikel, men ger en ytterligare breddning till de enkätresultat som fokuseras. Deltagarantalet i enkäterna faller från de inledande till de avslutande och detta kommer att redovisas tydligt och vägas in i analys och diskussion. Inga citat är korrigerade språkligt utan återges så som de skrevs in. Alla procentsatser avrundas till helta.

Bokval

De romaner som ingick i projektet valdes ut av en särskilt anlitad litteraturredaktör som också fungerade också som huvudpedagog för projektet. Titlarna var *Janne, min vän* (Pohl 1985), *Brun flicka drömmar* (Woodson 2018), *Den utvalde* (Lowry 1993) och *När hundarna kommer* (Schieffhauer 2015). Dessa romaner har förekommit i andra större läsprojekt och har tidigare visat sig leda till läsengagemang och samtal bland högstadi- och gymnasieelever (Nordberg 2019).

Janne, min vän utspelar sig i 50-talets Stockholm och berör stora frågor om vänskap, kärlek och identitet. Även klassperspektiv och utsatthet är hela tiden närvarande i denna ganska komplexa och dramatiska berättelseväv, i vilken olika tidsperspektiv interagerar i långa inre monologer hos huvudpersonen. *Den utvalde* är en dystopisk framtidsskildring av ett samhälle där precis allt är kontrollerat och till synes harmoniskt. Alla medborgare har en tilldelad uppgift, känslor och drifter tyglas med mediciner, samhället fungerar friktionsfritt. Men allteftersom läsaren tar sig in i berättelsen visar sig konsekvenserna av en värld där alla emotioner och fria tankar trycks undan när huvudpersonen tilldelas den väldigt speciella uppgiften att bli samhällets nästa minnesbevarare från tiden innan samhällsomvandlingen. *När hundarna kommer* är berättelsen om ett fruktansvärt våldsdåd där en ung kille mördas av andra ungdomar, där gärningsmännen har nazistsympatier. Men den handlar också om en destruktiv kärleksrelation, om familjesystem och om hur svårt det kan vara att navigera i livet – i synnerhet utan goda förebilder och trygghet. *Brun flicka drömmar* är en poetiskt skriven, reflekterande jag-roman om en uppväxt i den amerikanska södern under 60- och 70-talen. Från det uppväxande barnets perspektiv synliggörs hela det rasistiska systemets vedervärdigheter. Men här framträder också parallellt med detta en stor värme, en framtidstro och en dröm om att bli författare.

Etiska överväganden

All medverkan i forskningsdelen av projektet har byggts på frivillighet. Deltagarna, som alla var över 18 år, gavs information i enlighet med forskningsetisk praxis rörande anonymitet och om rätten att när som helst avbryta sitt deltagande, i samband med genomförandet av enkäter och intervjuer (Vetenskapsrådet 2017). Samma information gavs till de medverkande lärarna. I samband med deltagarintervjuerna meddelades att ljudinspelning gjordes. Alla namn pseudonymiserades under intervjuerna. Ljudinspelningar och enkäter lagras enligt Uppsala universitets forskningsetiska rutiner.² Sammantaget har projektet genomförts inom ramarna för vad som är forskningsetiskt rimligt.

RESULTAT OCH ANALYS

I denna resultatredovisning behandlas först de fyra deltagarenkäterna i den ordning de genomförts: den inledande enkäten, romanenkät 1, romanenkät 2 och den avslutande enkäten. Slutligen sammanfattas lärarenkäten i samspel med övriga intryck från lärarmöten och genomgångar som jag i min roll som följeforskare deltagit i.

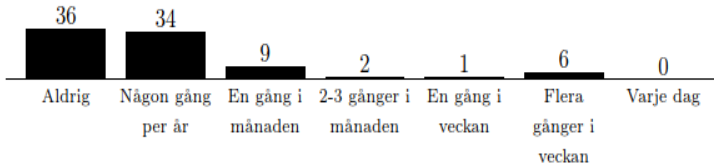
Den inledande enkäten

Den inledande enkäten, som fylldes i av 86 deltagare innan själva läsningen av romaner påbörjades, är inriktad på: deltagarnas skönlitterära läsvanor, om och i vilken utsträckning de ser sig själva som litteraturläsare, vilka motiv de tycker att de har till att läsa skönlitteratur, om de ser en utvecklande potential i litteraturläsning, och på hur de förhåller sig till påståenden som: ”att samtala om böcker kan vara intressant, utvecklande och ge perspektiv på verkligheten”.

När det gäller läsvanorna är utfallet mycket tydligt. Det är få som anger att de läser skönlitteratur mer än någon enstaka gång, och ännu färre som anger att de gör det ofta. Diagrammet nedan ger en överblick:

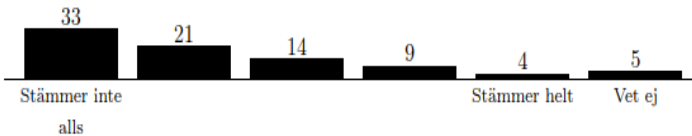
² Lagringssystemet benämns *All/vis*. Se <https://mp.uu.se/web/info/stod/it-telefoni/anvandarguider/lagring-delning/datalagring>

Hur ofta läser du fiktionslitteratur (dvs påhittade berättelser som ibland också kallas skönlitteratur) på din fritid?



Som korrelerande till detta kan resultatet från en senare fråga lyftas fram, där deltagarna ombeds förhålla sig till påståendet: *Jag ser mig själv som en litteraturläsande person* och ange sitt svar i en Likertskala med alternativ graderade från 1 till 5:

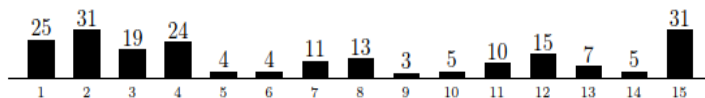
Jag ser mig själv som en litteraturläsande person (Medel = 2,1, SD = 1,2) (1= Stämmer inte alls, 5 = Stämmer helt)



Även här ser vi en klar övervikt för de lägsta svarsalternativen. I materialet framträder tydligt en grupp som inte läser skönlitterär i någon större utsträckning och där de flesta inte heller identifierar sig som litteraturläsare.

På frågan *När du läser skönlitteratur, vad har du för motiv till det?* har deltagarna haft möjlighet att kryssa i flera svarsalternativ utifrån en lista enligt nedan:

När du läser skönlitteratur, vad har du för motiv till det? Du får kryssa i mer än ett alternativ.



- 1 För att komma bort från verkligheten
- 2 För att bli road och underhållen
- 3 För att få nya tankar och idéer
- 4 För att få vila och avkoppling
- 5 För att förstå verkligheten bättre
- 6 För att förstå mig själv bättre
- 7 För att känna och uppleva starka känslor
- 8 För att lära mig användbara saker, som t.ex. nya ord eller fakta om historiska händelser
- 9 För att läsa samma berättelser som mina kompisar och kunna diskutera
- 10 För att fiktionslitteraturen ofta har ett konstnärligt och tankeväckande språk
- 11 För att uppleva spänning och skräck
- 12 För att utmana mig själv och få nya perspektiv
- 13 För att jag känner att jag måste
- 14 Annat
- 15 Jag läser inte alls

De största svarsgrupperna återfinns bland de eskapistiska svaren som handlar om underhållning (35 %), vila och avkoppling (33 %), samt alternativet ”Jag läser inte alls” (35 %). Andra förhållandevis vanliga svar handlar om att få nya tankar och idéer (22 %) och att få uppleva starka känslor (13 %). Den lägsta svarsfrekvensen har alternativen ”För att förstå verkligheten bättre” (5 %) och ”För att förstå mig själv bättre” (5 %).

En fritextfråga som också den berör hur deltagarna uppfattar vad skönlitteraturen kan ge eller utveckla, lyder: *Är fiktionsläsning en avkopplande aktivitet eller kan man lära sig om världen, eller utvecklas som person av att läsa skönlitterär fiktion?* Här kan det konstateras att 50 % inte besvarat frågan alls (43/86) och endast 15 % (13/86) av deltagarna har formulerat vad som kan karaktäriseras som utvecklade svar, såsom:

Jag tror verkligen man kan utvecklas, dels i sin personlighet då man lever sig in i situationer/karaktärer. Vokabuläret växer och man kan uttrycka sig och göra sig förstådd bättre.

Man kan absolut utvecklas utav att läsa fiktion. Det kan få en att tänka på ett sätt man inte tidigare gjort inom vissa frågor eller liknande.

Hos flertalet handlar det dock om kortfattade och utvecklade svar:

Man lär sig alltid nåt nytt när man läser en ny bok

Ingen aning aldrig gjort det

Ja om det är en bra bok

Man kan lära sig om diverse saker

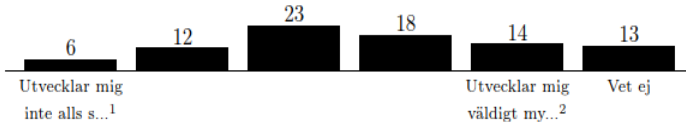
I en annan sektion av enkäten finns en tredelad fråga om boksamtal där deltagarna har fått förhålla sig till påståenden och ange sitt svar enligt en Likertskala graderad 1-5 med följande ytterpositioner i respektive fråga: Att tala om böcker **a)** är helt ointressant – mycket intressant, **b)** utvecklar mig inte alls som person – utvecklar mig väldigt mycket som person, och **c)** säger ingenting om verkligheten – säger väldigt mycket om verkligheten.

Utfallet i diagramform ser ut som följer i respektive fråga:

a) (Medel = 2,9, SD = 1,1) (1 = Helt ointressant, 5 = Mycket intressant)



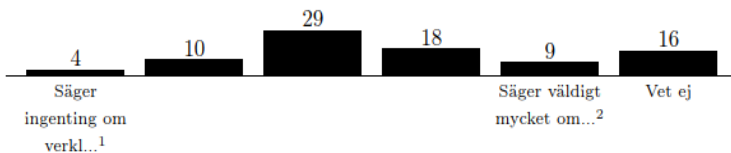
b) (Medel = 3,3, SD = 1,2) (1 = Utvecklar mig inte alls som person, 5 = Utvecklar mig väldigt mycket som person)



¹ Utvecklar mig inte alls som person

² Utvecklar mig väldigt mycket som person

c) (Medel = 3,3, SD = 1,0) (1 = Säger ingenting om verkligheten, 5 = Säger väldigt mycket om verkligheten)



¹ Säger ingenting om verkligheten

² Säger väldigt mycket om verkligheten

Svarsfördelningen visar till skillnad från de tidigare frågorna en koncentration mot mittenalternativen, och därmed högre medelvärden, även om intressefrågan i likhet med frågor om läsvanor och självbild som läsare väger mot den lågt nummerade änden. Även här har informanterna givits möjlighet att

förklara hur de tänker i en fritextkommentar. Få av dessa svar är utvecklade. En sammanställning visar andelen utvecklade svar hörande till de tre delfrågorna:

a (Intressant – Ointressant 3/86) = 3,5 %,

b (Inte utvecklande – Utvecklande 7/86) = 8 %

c (Säger inget om verkligheten – Säger mycket om verkligheten 2/86) = 2%.

Sammantaget så ger införenkäten bilden av en deltagargrupp där flertalet sällan eller aldrig läser skönlitteratur. När de anger motiv till att göra det hamnar de personlighetsutvecklande och omvärldsorienterade lägst bland totalt 15 alternativ. Förhållandevis få har innan romanläsningen inletts kunnat, eller velat, utveckla svar kring vad skönlitterär läsning kan utveckla eller lära. När deltagarna värderar samtal om litteratur ser det lite annorlunda ut gällande det omvärldsorienterade och personlighetsutvecklande med något högre siffror, men ytterst få lämnar fördjupande/förklarande fritextkommentarer.

Romanenkät 1

Bland de 61 deltagare som efter avslutad läsning besvarat romanenkät 1, således 25 färre svar än i den föregående, har romanerna *Janne, min vän* (20), *Den utvalde* (21) och *När hundarna kommer* (20) lästs. I ljuset av den inledande enkätens utfall är det intressant att 45 av dessa 61 (74 %) på den medvetet öppna inledningsfrågan (jfr Nordberg 2017): *Vilka tankar och känslor har du fått av boken som du läst med klassen?* tydligt redogör för en läsoplevelse. Nedan följer några representativa exempel från läsare av respektive roman:

Den utvalde

Att jag framförallt är tacksam över att kunna göra det jag vill och att möjligheten till att uppleva saker och utmana mig själv i livet finns. Få chansen att känna olika känslor, att allt inte bara är svart eller vitt, även om det kan vara så för många i vårt samhälle idag. Att vi som vi lever idag har en stor valmöjlighet och kan påverka vårt liv, om man ser till Sverige, gäller tyvärr inte hela världen.

Sprida känslor.. men kopplar både verkliga händelser ?stängda samhällen?
Diktaturer men även andra serier och filmer.

Att känslor som empati och kärlek är så oerhört viktiga för ett fungerande liv och fungerande samhälle

Tänker att det var länge sedan jag läste en bok. Jag fick många reflektioner över vad som var bra i det samhället och vad som var mindre bra jämfört med hur vi lever. Bra bok ändå.

När hundarna kommer

Tänker på gruppptryck, lojalitet och om att hitta sin plats, så starka känslor som en ungdom inte kan avgöra vad som är bra eller dåligt. Känslor om hur Ester följer Isak så att hon tappar sig själv, nästan. Tänker på de olika familjesituationerna, hur alla uppfostrar sina barn olika. Ester med stränga föräldrar och Veronica med mer avslappande föräldrar.

Hur komplicerade bra relation kan vara. Att man får inte alla svar varför människor betar sig som dom gör.

Så otroligt många! Många tankar har handlat om hur det kunde ha sett ut om det funnits ett tidigt konsekvens tänk. Mycket sorg och även ilska för att det går att implementera huvudkaraktärernas ensamhet och utanförskap i alla samhällstider.

Jag har fått tankar runt min familje reaktion. Vill inte gå djupare än så. Tankar om hur det varit när jag varit kär. Tankar om gruppptryck.

Janne, min vän

Efter att jag läst klart boken så är jag förvirrad och nyfiken. Vem är Janne egentligen? Det är en bra bok som jag hade svårt för i början men efter ett tag blev den rätt intressant.

Det var en intressant och kraftfull bok som väckte alla möjliga typer av känslor. Ibland kände jag mig ledsen, upprörd och vid något tillfälle skrattade jag högt.

Tankar kring förståelse till andra människor. Hemligheter. Även baksidan av ett liv och hur man bygger murar eller fasader. Tålmod. Även sökandet av sig själv och hur man tolkas av andra.

Jag tycker att den vill säga att vänskap och annat i livet är komplicerat men att de mest olika personerna kan vara vänner

Som framgår av exemplen så har läsarnas tankar utvecklats i samspel med berättelserna. Med Langers terminologi har de tagit sig in i fiktionvärldarna och rört sig där, identifierat sig och sett händelser och perspektiv inifrån karaktärernas perspektiv (fas 1 och 2). Men de har också, i vissa fall tydligare än andra, kunnat backa ur och reflektera över sin läsupplevelse och satt det i relation till verkligheten, samhället och omvärlden (fas 3, 4 och 5). Det förekommer även uttryck för att läsningen tycks ha gått bättre och bättre under gång. Några har berättat om en ringrostighet, medan andra skriver att det är deras allra första bok de tar sig igenom: ”Först och främst glädjen att jag lyckades läsa min första bok. Boken i sig skapade minnen och starka känslor, både goda och mindre goda.” Att just det känslomässiga engagemanget som

den här deltagaren vittnar om varit en avgörande del till denna framgång är en rimlig slutsats.

I romanenkät 1 (och 2) finns också en mer direkt riktad fråga om hur deltagarna uppfattat bokens innehåll ställts med formuleringen: *Vad tycker du den här boken vill säga? Vilka frågor och ämnen aktualiserar den?* Här är resultatet ännu längre ifrån den inledande enkätens, i vilken de allra flesta deltagarna inte bara framstod som att de sällan eller aldrig läser skönlitteratur utan att de inte heller uppfattar den potential som finns i fiktionsberättelser att till exempel ge perspektiv på omvärlden och på det egna, verkliga livet (jfr t.ex. Aristoteles 1994; Langer 2017; Nussbaum 2010). Andelen som efter läsning och samtal av den första romanen *inte* diskuterar och resonerar kring hur de uppfattat vad boken vill säga och för resonemang om möjliga tolkningar och budskap är här endast 11 % (7/61). Gemensamt för deras kortfattade svar är att de inte tycks ha levt sig in eller känt engagemang i berättelsen, vilket motsvarar Langers första och helt grundläggande fas *Att ta sig in i fiktionsvärlden*:

Boken gav mig inga känslor tyckte inte den var bra.

Vet ej.

Oberörd.

Bara att de är långtråkig

Andelen som däremot gör detta genom att lyfta samhällsperspektiv, gruppdynamik, tonårsförälskelser, våld, rasism, kärlek, empati och medmänsklighet, förståelse, perspektiv på det egna livet etcetera är således hela 89 % (54/61) vilket i förhållande till den inledande enkäten måste anses vara mycket hög. Representativa exempel från de olika romanerna återges nedan:

Den utvalde

Att inte ta frihet för självklart. Tycker den lyfter ämnet om att göra sina egna val. Tänker lite på hur det är att födas i en sekt.

Hur mycket vi påverkas av yttre faktorer och saker runt omkring oss. Har man inget att jämföra med rullar ju livet på rätt bra, men också väldigt enformigt. Att vi på något sätt behöver lära oss att ta hand om minnen och upplevelser så att det inte blir för mycket av allt, lära sig att sälla ut. Och är det rätt att undanhålla viss information i tron om att vi människor ska må bättre?

Som sagt till en början väldigt förvirrande men sen fick den en att tänka. Den berör en och fick mig att tänka hur livet skulle se ut utan tex känslor. Hur fattigt ens liv skulle vara

När hundarna kommer

Att detta sker hela tiden, och har hänt från många år tillbaka än till idag. En vardag för många, att ha en bror som hänger med ett gäng, som har en son som mördats, en som har en tjejkompis som följer kärleken till dess yttersta gräns.. Rasism, nynazism, gruppträck, homofobi, hur långt går man för kärleken..

Att vara människa är svårt, att vara tonåring är ännu värre. Små handlingar kan få abnormt stora konsekvenser. Utanförskap tenderar till att man rycks in i extrema kretsar och miljöer. Våga stå på sig.

Att vi ska stå upp för det som är rätt. Att vi ska välja vårt umgänge försiktigt och vara vaksamma. Berättar hur tufft och skört livet är som både tonåringekn och som tonårsförälder. Hur lätt samhällets baksida kan plocka våra tonåringar

Janne, min vän

Jag tror den vill ta upp om hur svårt det kan vara att vara vän och dela med sig av sina hemligheter, sen vill den nog aktualisera ämnen om hur människor inom olika samhällsklasser behandlas i Sverige och världen

Framförallt att man inte alltid vet vad en människa har gått igenom, och kanske inte är som man tror

Jag tror den vill prata om könsroller och vad som är manligt och kvinnligt

En uppväxt för olika typer av personer. Identitet och karaktärer, hur man vill dölja saker samt kompromissa för att inte bli sedd som någon man egentligen är.

Utfallet (89 %) kan på ett intressant sätt jämföras med den inledande enkätens fråga *Är fiktionsläsning en avkopplande aktivitet eller kan man lära sig om världen, eller utvecklas som person av att läsa skönlitterär fiktion?* som sammanfattats i det föregående. Där svarade 15 % på ett resonerade och någorlunda utvecklat vis om hur skönlitteratur kan ge perspektiv på och säga något om verkligheten. En annan intressant jämförelseaspekt är de endast 2 % som i inför-enkäten lämnade en utvecklad kommentar till påståendet att skönlitterära boksamtal kan säga någonting om verkligheten. Som framgår är det just detta som många av deltagarna nu gör.

I relation till de tre påståendena i den inledande enkäten där informanterna fick gradera huruvida samtal om skönlitteratur kan vara intressant, personlighetsutvecklande och säga någonting om verkligheten, ställdes i romanenkät 1 tre frågor, numrerade 4-6:

4. Har läsningen av boken och samtalen i klassen påverkat ditt sätt att se på samhället och din egen omgivning?

5. Har läsningen av boken och samtalen i klassen påverkat ditt sätt att se på dig själv?

6. Har läsningen av boken och samtalen i klassen påverkat ditt sätt att se på litteraturläsning?

Utfallet visar att i både fråga 4 och 6 har 36 % svarat att arbetet med romanen har haft en påverkan på deras syn på samhället och på litteraturläsning:

Fråga 4

Ja men lite kanske. Intressant att tänka på hur vi lever i vårt samhälle och hur det hade varit ifall det hade varit på det sättet som i boken.

Ja det skulle jag nog ändå påstå att den har. Mycket kring utanförskap och vad man som med människa kan göra när man märker att någon börjar glida iväg eller hamna snett.

Jag har känt när vi har haft samtal och kommit in på olika samhällsfrågor. Har jag kunna se det från olika vinklar. Vinklar jag inte har sätt eller hört tidigare. Så det har varit väldigt spännande samtal.

Nja den har fått en att tänka till men kan inte exakt säga hur den fått mig att tänka. Det finns personer i ens liv som varit som Janne men inte riktigt.

Fråga 6

Jag har läst en bok! Det är en vinst för min del. Jag gillar att skriva dikter men denna bok var lättläst, tog upp aktuella ämnen och boksamtalen såg jag fram emot! Gillade att diskutera något som man kan dra kopplingar till nutid.

Jag har alltid läst mycket men är inte en sån som brukar samtala om de böcker jag läst/läser. Men det här har börjat att få mig att fundera på att ev gå med i en bokcirkel.

Ja, jag blir inspirerad till att läsa mer kraftfulla böcker som denna.

Det är roligare att läsa en bok när man har någon att diskutera med

I svaren på fråga 4 framträder tydligt det som Langer och andra litteraturdidaktiker (Nordberg 2017; Scholes 1998; Torell 2002) har lyft fram som en central sak i den litterära kompetensen och som behandlades särskilt i artikelns teoriavsnitt, nämligen förmågan att backa ut ur fiktionsvärlden och

reflektera över det man vet (fas 3, 4 och 5). Att en dryg tredjedel redan efter en läst roman, med tillhörande boksamtal, kan formulera svar i den riktningen är intressant och litteraturdidaktiskt relevant att notera. I svaren på fråga 6 där deltagarna lyfter fram att läsningen och diskussionerna påverkat dem finns såväl exempel från de som inte läst alls tidigare och som fått sin första läsupplevelse och de som är mer vana läsare men som inte har deltagit i boksamtal på organiserade sätt tidigare och som ser potentialen i detta.

När det gäller den mest personliga och existentiella frågan 5, som i tidigare läsarundersökningar av ovana litteraturläsare visat sig vara svår att sätta ord på (Nordberg 2019), har 26 % av deltagarna på olika sätt i sina svar redogjort för en påverkan. Några deltagare med lite mer livserfarenhet reflekterar retrospektivt:

Jag tänker mer på mina beslut kring vilka människor jag har kring mig och vilka som jag låter påverka mig. Idag, när jag är 22 år kanske jag kan stå emot gruppträck och den typen av kärlek mer än jag hade gjort i min ungdom.

Att vi ungdomar är rätt vilsna och söker bekräftelse, där måste man vara noga om vem som ger en bekräftelse. Det vi gör i tonåren påverkar oss hela livet.

Det har snarare varit ett kvitto för mig att jag har utvecklats till det bättre genom åren och att jag önskar många gånger att man som tonårig fått ha en 30 årigs förnuft.

Likt svaret närmast ovan är det flera som inleder med att redogöra för att läsning och samtal nog inte påverkat synen sig själv, för att sen utveckla svaren i motsatt riktning:

Nej! Kanske mer att man har känt den aggressiva sidan ibland men inte låtit det gå så långt! Dock så känner man igen sig lite i Ester när det kommer till att vara väldigt förälskad i någon så att man är blind mot andra! Att just fokuset är på den personen man tycker om och inte lyssnar på några andras varningar.

Nej eller den kanske fick mig att reflektera över vissa dumma val jag tog som tonåring men inget jag grubblade över.

Inte nämnvärt. Mer att man fått en tankeställare på så sätt att man fått höra hur andra reflekterat och sett på boken, att man kan uppleva saker och ting på så många olika sätt.

Inte riktigt, jag känner inte riktigt att jag kan sätta mig in i någon av karaktärernas sitti, men det får mig ändå att tänka att jag måste vara försiktig med vilka kretsar jag hamnar i.

Detta är en typ av svar som jag har stött på i andra undersökningar av ovana läsare, det vill säga att de först svarar nej för att sedan när de går lite djupare vrida över sina svar till ett kanske eller till och med ett ja. I de fallen lyfts

återkommande samtalens betydelse (Nordberg 2022a; 2022b), liksom tankar om hur man själv skulle vilja agera framöver (Nordberg 2022a, 2022b). Sådana tendenser finns även i några av exemplen ovan, och än mer explicit i det här svaret: ”Den har väl fått en att tänka på att man inte ska dömma någon på sitt yttre”. Ett sista svarsexempel med litteraturdidaktisk och receptions-teoretisk relevans lyder: ”Funderade på att alla kanske inte upplever mig som jag tycker att jag är”. Här anas en tankeprocess som har intressanta samband med teorier om den speciella potentialen som finns i fiktionsberättelser när det gäller att sätta den egna personen i nya perspektiv (Langer 2017; Nordberg 2022a; 2022b).

Sammanfattningsvis är det tydligt att gemensam läsning av och samtal om roman 1 har gjort avtryck, vilket framförallt avspeglar sig i det stora flertalets redogörelser för den egna läsupplevelsen (74 %) och om hur deltagarna uppfattat bokens budskap (89 %). Det framgår också att de i relativt stor utsträckning (36 % respektive 26 %) gör omvärldsorienterande och personlighetsutvecklande reflektioner, samt påverkats positivt i sin syn på litteraturläsning (36 %).

Romanenkät 2

Roman 2 lästes och diskuterades under vårterminen 2022. Vid den tidsperioden hade läsprojektet pågått i cirka ett halvår för deltagarna. En rad föreläsningar har genomförts av kända idrottare med stora och goda erfarenheter av litteraturläsning, liksom av etablerade författare, varvat med workshopsaktiviteter. Trots detta, och ambitionen att den egna bokcirkelläsningen uttryckligen skulle utgöra hela projektets ryggrad, har själva läsecirkeldelen av projektet i det här skedet tappat fart. Även om stämningen varit god vid de gemensamma träffar, föreläsningar och genomgångar som jag observerat upplever jag, även om det inte sägs rakt ut, att en grupp lärare/instruktörer inte längre är engagerade. Detta intryck stärktes under fokusgruppsintervjuerna där deltagare från olika klasser beskriver upplägget läsningen och samtalen väldigt olika, där vissa studiegrupper inte alls tycks ha följt instruktionen om att arbeta enligt bokcirkelmodell, med återkommande samtal baserade på läsarnas egna tankar om texten.

Antalet ifyllda deltagarenkäter efter avslutat arbete med roman 2 är som en följd av detta endast 29, vilket innebär mindre än hälften jämfört med romanenkät 1, och cirka en tredjedel av antalet som fyllde i den inledande enkäten. Även om det följaktligen inte går att dra statistiska eller direkt jämförande växlar mellan enkätomgångarna menar jag att det ändå är meningsfullt att relatera romanenkät 2 till den föregående, liksom till de inledande och avslutande – och till lärarenkäten.

Romanenkät 2 är till formen identisk med romanenkät 1. De böcker som läst denna gång är *Janne, min vän* (10), *Brun flicka drömmer* (7), *När hundarna kommer* (11)³ Den öppna inledningsfrågan *Vilka tankar och*

³ En deltagare svarar "Ej läst" på frågan.

känslor har du fått av boken som du läst med klassen? har liksom tidigare lett till redogörelser av läsupplevelser och tankar och frågor dessa fört med sig. Här ett exempel från respektive roman:

Hur man ser på ”främmande” barn, som kanske far illa på något vis men som försöker med all sin kraft hitta sig själv i en trasig värld. Vem är vi med eller utan våra hemligheter. Att det kanske finns en vuxen värld och en barn värld, båda har något fint med sig. Att man måste våga gå utanför sina zoner, geografiska, känslomässiga och trygghet. Vad gör samhället för dessa barn idag? Vart kan vi se dagens Janne?

Känslorna jag fått kring boken är vilka orättvisor som finns för en del beroende på vilken hudfärg du har eller vilken etnicitet du tillhör. Att det inte skiljer sig speciellt mycket från dåtid till nutid.

Jag tycker jag blev känslomässigt engagerad

Noterbart här är att mer utvecklade tankar om *När hundarna kommer* inte förekommer, något som annars brukar vara vanligt, även i högstadiet (Jfr Nordberg 2019). Deltagarna som läst Schieffauers bok skriver i enlighet med exemplet ovan om engagemang, att den var ”spännande”, ”bra”, ”bladvändare” och liknande. Däremot finns fler exempel som de ovanstående om *Janne, min vän* och *Brun flicka drömmer*, romaner som möjligen kan ses som mer komplexa. Emellertid framträder i svaren på nästa fråga, hur deltagarna uppfattar vad boken vill säga dem, att mer utvecklade tankar finns även hos de som läst *När hundarna kommer*. I den ordmolnliknande figuren nedan redovisas samtliga svar på frågan *Vad tycker du att den här boken vill säga? Vilka frågor och ämnen aktualiserar den?*

• Barn som far illa och som inte har något socialt skyddsnät. • Tas upp en del olika skildringar kring barn kontra vuxenvärlden. Att vara barn utan föräldrar och hur olika förhållanden vi kommer ifrån. • alla har inte samma skyddsnät och trygga miljö som man vistas i. • den var bra rekommenderas • Alla människor har sina utmaningar och svårigheter men ändå är vi relativt ilka. • att alla har inte samma bakgrund trygghet att skenet kan bedra, en person som verkar tuff utåt kan vara jättemesig på insidan. barn som faller ur systemet • vi i klassen kom lite in på fördomar och att vara fördomsfull, även på hur människor påverkar varandra bra som dåligt. • Hur man kan leva i två helt olika världar men ändå ha ett stark vänskap, och att vår attityd och jargong och intresse inte alltid behöver gå hand i hand med vår köns identitet . • Hur kan man falla ut systemet? Skulle det gå idag? Våld i hemmet. Att vilja vara ett kön men "tillhöra" ett annat. Att vara både tjej och kille enligt de egenskaper vi förknippar med kön. • Vänskap och familjeförhållande, Krille har ett hem med familj medan Janne är ensam och har inget hem • Jag vet inte • Har inte öppnat boken • Författaren vill berätta sin historia och sprida kunskap och berätta om den amerikanska medborgarrättsrörelsen från sitt perspektiv. • Huvudfrågan som den tar upp är synen på klassamhället och svartas kamp i vardagen. Men att dom oavsett vad gör det bästa av det och finner sig i att det är skillnader, samtidigt som de försöker att få till förändringar och intala sig att de duger som de är. • Hjälpa utsatta människor • Vet inte riktigt • Ett rop på hjälp, hur det ser ut i en småstad på riktigt. Det var ju inte helt sant, men delvis sant. • Hjälpa utsatta grupper i samhället • Jag tror den vill ta upp känslan om olikheter och utanförskap • Våld, nazism • Kärlek och politik • Nazism, våld, psykiska problem, viljan att passa in (inte hamna utanför) • Jag tror boken vill säga att du måste lyssna på dig själv och se hur människor runt dig påverkar dig samt hur du tar dig an deras problem • Att man inte bara ska leva för någon annans skull utan ens egna också • Rasism klass • Den berättar hur tufft det var som svart att växa upp i USA på 60-talet. Vardag, utsatthet, verklighet.

Figur 2. Samtliga svar på frågan *Vad tycker du att den här boken vill säga? Vilka frågor och ämnen aktualiserar den?* N = 26, Tot 29.

Som framgår, och som förstärkts med färgläggning, är det endast tre av de totalt 26 svaren som inte formulerar ett svar där resonemang och reflektioner förs kring bokens tematik på en mer allmän nivå, med undantaget svaret "den var bra, rekommenderas". Satt i relation till den inledande enkäten är detta en fortsatt indikation på att dessa ovana litteraturläsare i stor utsträckning både har engagerats i berättelserna och i någon mån kunnat formulera tankar i enlighet med faserna 3, 4 och 5 i Langers modell, i vilka just omvärldsreflektionerna betonas. Svaren berör bland annat utsatta i samhället, politisk extremism och dess följder, resonemang om kärlek och vänskapsband på en allmänmännisklig nivå, barndomens utsatthet och vikten av att varje människa ska våga och ha rätt att vara sig själv.

I utfallet på frågorna 4, 5 och 6 finns inga stora skillnader i jämförelse med romanenkät 1. Men det är intressant att sätta resultatet från fråga 4, *Har läsningen av boken och samtalen i klassen påverkat ditt sätt att se på samhället och din egen omgivning?* i relation till frågan om budskap som

sammanfattades ovan, där över 80 % har formulerat omvärldsorienterade kommentarer. På fråga 4 är andelen svar som går i den riktningen 39 %:

Ja! Som sagt, man blir påmind om hur smutsig värld vi lever ...

Lite. Samtalen har varit lärorika. Väckte många tankar om dagens ?Janne?. Och vad vi gör för att se förbi massa signaler som finns när ett barn eller annan far illa. Vi måste öppna ögonen.

Jag antar att man ska inte döma personen utan först känna den personen. Man vet inte vad den personen har gått igenom

Fråga 5, *Har läsningen av boken och samtalen i klassen påverkat ditt sätt att se på dig själv?* är som nämnts komplex, och har besvarat jakande av 21 %. Några av de mer utvecklade svaren ser ut så här:

Inte hur jag ser på mig själv så men jag har väl märkt att jag g[]ömmar böckerna ganska fort och tror alltid att jag har hittat hela budskapet redan i mitten av boken... oftast har jag fel. Insett att jag behöver mer tålamod när jag läser en bok för att förstå helheten !

Lite. Att våga gå utanför mina zoner. Att se saker för vad det är, våga vara ”vuxen” och se mellan raderna. Jag tror jag förstår Janne i att vilja hitta sitt gäng och vara bekräftad.

Jag har mest reflekterat för mig själv och funderat över vad jag som person kan bidra med i samhället för att göra det bättre.

I de två senare exemplen återkommer det som berördes tidigare, med reflektioner om hur det egna sättet att tänka och förhålla sig påverkats. Fråga 6, *Har läsningen av boken och samtalen i klassen påverkat ditt sätt att se på litteraturläsning?* har genererat en del svar som indikerar att projektet påverkat i positiv riktning:

Lite grann, läsningen har fått ett större värde när vi har haft boksamtal med varandra under tidens gång.

Man har blivit mer intresserad av det speciellt en historia som är påhittad men du kan ändå känna att den är verklig för alla kan bli berörda av storn

Jag brukar läsa mycket faktaböcker men sen Janne min vän har jag börjat läsa blandat med litteratur och fakta böcker

Men, det är totalt sett ändå något färre här som är positiva (31 %) än i romanenkät 1 (36 %). I en sammanfattning av romanenkät 2 kan konstateras att det har funnits ett utbredd engagemang kring läsningen, framförallt i meningen att de allra flesta deltagarna i olika utsträckning har levt sig in i berättelserna och därigenom kunnat ta sig in i fiktionsvärlden (fas 1 och 2).

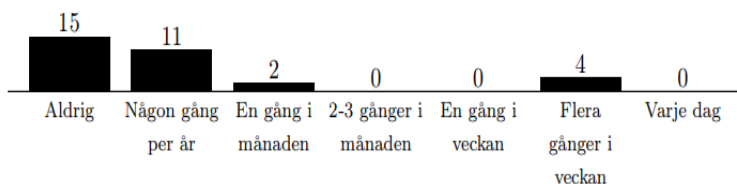
De har också kunnat relatera sin läsoplevelse till omvärlden och verkligheten (fas 3, 4 och 5), både den egna och andras, i samband med öppna frågor och i frågor om bokens budskap. Det är samtidigt tydligt att flertalet av de 29 som fyllt i den andra enkäten fortsatt är att betrakta som ovana läsare, och att det alltså inte är någon utvald grupp av läsvana som har fortsatt med bokcirkelläsningen. Vidare kan konstateras att samtalen upplevs ha haft betydelse, men de verkar inte ha genomförts i alla grupper.

Den avslutande enkäten

Den avslutande enkäten har samma grundstruktur och frågor som den inledande. Genomgående ges också möjligheten att lämna kommentar ”om projektet har påverkat dig när det gäller detta”. Den avslutande enkäten har fyllts i av 32 deltagare och detta omöjliggör den direkta jämförelsen med den inledande som hade 86 svar. Samtidigt kan den ses som en viktig fördjupning av hela projektet, och det är rimligt att anta att det är samma deltagargrupper som fyllt i den avslutande enkäten som fyllt i romanenkät 2.

Genomgången av resultat från den inledande enkäten inleddes med frågor om läsvanor på fritiden, läsmotiv och synen på sig själv som läsare. Utfallet i frågan *Hur ofta läser du fiktionslitteratur på din fritid?* sammanfattas i diagrammet nedan:

Hur ofta läser du fiktionslitteratur på din fritid?



Som framgår är det även här en klar majoritet som fortsatt uppger att de sällan eller aldrig läser skönlitteratur på sin fritid. Tre deltagare har kommenterat att de läst mycket även tidigare. I några fall (16 %) finns positiva kommentarer som rör projektets betydelse.

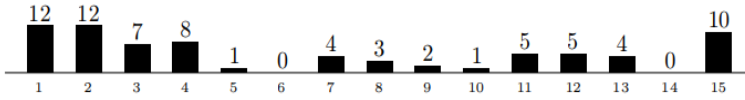
Har framförallt fått mer bokförslag. Jag tycker också mycket om när jag blir tilldelad en bok att läsa, för då slipper jag välja själv 😊

Börjat läsa mer

Fått bredare perspektiv och ett mindre allvarligt tänk kring allt.

Utfallet för frågan *När du läser fiktionslitteratur, vad har du för motiv till det?* är snarlikt den inledande enkätens. Liksom tidigare gavs möjligheten att kryssa i mer än ett alternativ:

När du läser fiktionslitteratur, vad har du för motiv till det?



- 1 För att komma bort från verkligheten
- 2 För att bli road och underhållen
- 3 För att få nya tankar och idéer
- 4 För att få vila och avkoppling
- 5 För att förstå verkligheten bättre
- 6 För att förstå mig själv bättre
- 7 För att känna och uppleva starka känslor
- 8 För att lära mig användbara saker, som t.ex. nya ord eller fakta om historiska händelser
- 9 För att läsa samma berättelser som mina kompisar och kunna diskutera
- 10 För att fiktionslitteraturen ofta har ett konstnärligt och tankeväckande språk
- 11 För att uppleva spänning och skräck
- 12 För att utmana mig själv och få nya perspektiv
- 13 För att jag känner att jag måste
- 14 Annat
- 15 Jag läser inte alls

De största kategorierna är fortsatt de eskapistiska (tillsammans 75 %) och *Jag läser inte alls*-alternativet (31 %). Intressant att notera här är att alternativ 5 och 6, som tydligast aktualiserats i deltagarnas svar rörande läsoplevelser och vad texten vill säga hamnar allra lägst här med 3 % för alternativet förstå verkligheten bättre, respektive 0 % för alternativet förstå mig själv bättre. Ingenting i kommentarsfältet ger några ledtrådar till detta. Blott sju kommentarer har lämnats, de flesta innehållande enstaka ord såsom ”positivt”, ”jobbigt”, ”nej”. Här framträder ett behov, och en stor litteraturdidaktisk möjlighet att ta vara på det som deltagarna uppenbarligen har tänkt och känt under läsning och samtal och lyfta det till en mer medveten nivå hos ovana läsare.

Sammanhörande med denna fråga är den som är formulerad *Är fiktionsläsning en rent avkopplande aktivitet eller kan man t.ex. lära sig något om världen, eller utvecklas som person, av att läsa skönlitterär fiktion?* Här går det möjligen att se en något större andel utvecklade svar än i införenkäten, men jämförelsen haltar som nämnts betänkligt på grund av antalet ifyllda enkäter. Fem deltagare (16 %) berör på ett litteraturdidaktiskt intressant sätt att eskapismen och det personlighetsutvecklande och omvärldsorienterade kan samspela i skönlitteraturen:

Man kan lära sig mycket om världen. Sen är den även en fantastisk verklighetsflykt.

För mig är läsning bägge delar. Både avslappning, en verklighetsflykt samt ett sätt att utvecklas som människa.

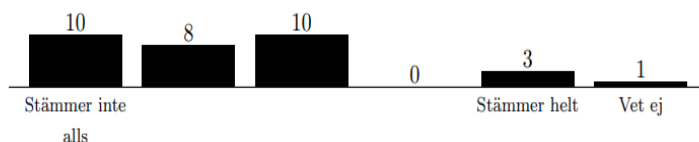
Man kan lära sig om världen och sig själv genom att leva in sig i ett alternativt universum där verkligheten är de överkliga

Man kan utvecklas som person samtidigt som man bara tar det lugnt

Både och. För mig har det varit mest avslappnande men jag har också lärt mig andra saker på ett djupare plan.

Till detta kan tilläggas att eskapismen, som deltagarna själva lyfte som det viktigaste motivet till att läsa, inte förekommer alls i svaren på den öppna inledningsfrågan i romanenkät 1 och 2. Andra svar som handlar om utvecklande processer beskriver mer rakt upp och ner om vidgande perspektiv, intellektuell utveckling såsom "[m]an kan någon bli mer intellektuell och utvecklas" och "[a]bsolut lära sig och utveckla tankar och idéer" – eller kort och gott "ja". Totalt är det 72 % som formulerar sig positivt om skönlitteratur som något utvecklande. Frågan om dessa deltagare ser sig själva som läsare är inte lika positivt besvarad vilket sammanfattas i diagrammet:

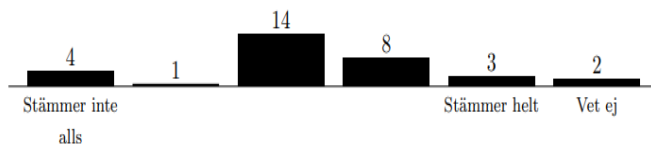
Jag ser mig själv som en litteraturläsande person (Medel = 2,3, SD = 1,2) (1 = Stämmer inte alls, 5 = Stämmer helt)



Som framgår råder fortsatt en stark slagsida åt de svagare alternativen. Den tredelade frågan om litteratursamtal som redovisades från den inledande enkäten är ställd här också, och har ett liknande utfall som den inledande enkätens.

Slutligen vill jag sätta resultaten från frågan om motiv till att läsa skönlitteratur i relation till utfallet i en fråga där informanterna förhåller sig till påståendet *Jag kan förstå mig själv och andra genom att leva mig in i fiktionsvärldar och reflektera över det som händer där* vilket sammanfattas i diagrammet:

Jag kan förstå mig själv och andra genom att leva mig in i fiktionsvärldar och reflektera över det som händer där (Medel = 3,2, SD = 1,1) (1 = Stämmer inte alls, 5 = Stämmer helt)



Här blir det synligt, till skillnad från då deltagarna skulle ange sina motiv till att läsa skönlitteratur, att den personlighetsutvecklande dimensionen ändå

upplevs i olika utsträckning av de allra flesta. 78 % har kryssat värde 3 eller högre. Medelvärde är emellertid närmast identiskt med den inledande enkätens utfall på samma fråga (3,3).

Sammantaget ger den avslutande enkäten bilden av en grupp där det finns en del tecken på att projektet har satt igång deltagarnas tankar om litteratur. Främst genom läsupplevelserna och i svaren om vad boken vill säga, men i någon mån också på en mer medveten metanivå. De flesta tycks i grunden vara positiva till att skönlitteratur kan vara något som utvecklar deras tankevärldar. Samtidigt är utfallet i frågorna om läsvanor på fritiden, motiv till att läsa och vad boksamtal kan utveckla i samma riktning som tidigare, trots de många reflektionerna om hur litteraturen och samtalen ger viktiga perspektiv på verkligheten och på den egna personen i andra delar av enkäten och i romanenkät 1 och 2.

Lärarenkäten

Lärare och instruktörer introducerades till projektet under vårterminen 2021 och den inledande delen av höstterminen samma år. De fick återkommande genomgångar och introducerande litteraturredaktiska förhållningssätt och mer konkreta metodexempel för boksamtal inför och under projektet. Vid alla dessa träffar betonades att det var just skönlitteratur som skulle läsas, och att det var ett högst medvetet val att inte ha med böcker om träning och idrott då syftet var att bredda perspektiven, utveckla det litterära tänkandet och fiktionsförståelsen (jfr inledningen om andra yrkesinriktade utbildningar där just dessa perspektiv eftersträvats). Den hållningen hölls levande och lyftes fram genom hela projekttiden av huvudpedagogen, men också av företrädare för den läsfrämjande organisationen och för folkhögskolan.

Som avslutning tillfrågades de bland folkhögskolans personal som medverkat i de gemensamma träffarna om att genomföra en projektutvärdering i enkätform. Denna fylldes i av 12 personer varav 11 har haft egna undervisningsgrupper.

Den första frågan var ett påstående att ta ställning till enligt nedan:

Vilket av följande alternativ passar bäst för att beskriva din syn på läsprogrammet SPORT OCH LITTERATUR?⁴ (Medel = 3,9, SD = 0,9) (1 = Helt meningslöst, 5 = Väldigt meningsfullt)



Medelvärdet är här 3,9 på en femgradig skala vilket kan betraktas som högt. I kommentarerna framkommer i huvudsak positiva eller mycket positiva synpunkter som rör deltagarnas utveckling, upplägget, föreläsningarna etcetera:

Viktigt för våra deltagare att vidga sina vyer, utvecklas och se från olika perspektiv. Dessutom fylla sin tid med läsning som de kanske inte utvecklas så mycket eller kanske tappat genom åren. Som lärare och privat tycker jag det varit intressant att lära mig att ställa nya frågor, typ av läsare mm som Ann introducerat, jättekul 😊”

Ett projekt som varit mycket givande och framför allt konkret från början till slut. Det är självklart att våra deltagare ska peppas att läsa skönlitteratur! Intressanta seminarium och föreläsare.

Fantastiskt att vi fått så mkt expertis inom området att fortsätta bygga på. Mycket positivt att flera deltagare kommit gång med litteraturläsning.

Eleverna var lite motstridiga i början men blev mer och mer positiva när vi väl kom igång

Men det finns också kritik som framförallt rör bokvalen:

Ska ett sådant här projekt finna måste [Den läsfrämjande organisationen] lyssna in vad deltagarna vill inte vad ni vill att de ska läsa

Våra deltagare borde varit med i valet av böcker på ett mer demokratiskt sätt. Man kunde röstat fram böcker utifrån deras förslag. De böcker som fått flest röster kunde sedan bli de (3-5) alternativ som man kunde välja mellan. Av dessa utvalda böcker kunde våra deltagare sedan fått välja bok och bildat diskussionsgrupper oavsett klass

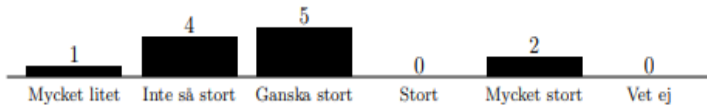
Oklart syfte och svårt att koppla det till de kurser som vi hade under inläsningsperioden.

⁴ Fingerat namn på projektet som i verkligheten hette någonting annat.

Meningsfullt men blev för omständigt. För mycket runt själva läsningen som istället för att inspirera blev en börda och något som måste göras. Mer short and sweet input om läsning och sen låta läsningen prata för sig själv.

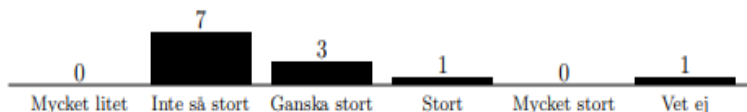
Det finns en tendens inbäddad här att kritisera att de skönlitterära texterna inte knyter an till idrottsutbildningarna, och åsikten att fiktion inte är viktigt för deltagarna som återkommer genom enkäten. Synsättet kom upp emellanåt även under de gemensamma mötena. Att detta ganska snabbt ledde till att vissa grupper helt enkelt inte deltog mer än i delar av projektet indikerar, utöver enkätdeltagarantalet, också nästa fråga som är inriktad på det egna engagemanget.

Hur uppfattar du att ditt eget engagemang i projektet varit? (Medel= 2,8, SD = 1,1) (1 = Mycket litet, 5 = Mycket stort)



Här framträder ett mönster där 5 av 12 inte upplever att de har engagerat sig särskilt mycket eller inte alls. Medelvärdet är 2,8. Den direkt efterföljande frågan lyder *Hur har du uppfattat deltagarnas engagemang i projektet?* med en likadan 1-5 skala föll ut enligt diagrammet:

Hur har du uppfattat deltagarnas engagemang i projektet? (Medel = 2,5, SD = 0,7) (1 = Mycket litet, 5 = Mycket stort)



Endast en lärare har uppfattat ett stort engagemang här, de flesta är av motsatt uppfattning. I kommentarsfältet tas bokvalen upp igen av fyra lärare (33 %) som en förklaring till det upplevt låga engagemanget. Samtidigt framgår det, som visats, tydligt i deltagarenkäterna att de allra flesta läsarna både haft starka läsoplevelser och kunnat reflektera såväl på ett personligt plan som om den omgivande verkligheten. Det framkommer också i deltagarsvaren att boksamtalen har haft betydelse för dessa reflekterande processer. En lärarkommentar samspelar tydligt med dessa resultat: ”Tror att flertalet av deltagarna var förvånade hur positivt det utvecklades med läsningen och

diskussionerna -beror nog även på min kollegas driv och engagemang att det blev så lyckat för vår linje.”

Även i nästa fråga, *Hur har du arbetat med boksamtal i de grupper du svarat för?* framträder den här uppdelningen inom den undervisande personalen. Frågan har besvarats i fritext av 10 personer på ett så kortfattat sätt att alla svar i sin helhet kan återges här:

Både ja och nej

Inget ansvar

Har inte haft direkta diskussioner kring dessa böcker, däremot kring annan litteratur

Jag utgick mycket från [huvudpedagogens] förslag på upplägg ”efter halva boken” osv. Även allmänna diskussioner och mer kreativa saker som att måla huvudpersonen.

inget (kollega har haft tid till det istället)

nej

Jag har haft flertalet boksamtal, tre samtal för varje bok. Första efter ganska kort lästid (det är viktigt att de kommer in i berättelsen), ett när halva boken är läst samt ett avslutande. Jag har förberett frågor vid boksamtalen för att de enklare ska komma igång med sina samtal/diskussioner. Både öppna och riktade frågor.

Ja

Samläsning och högläsning samt uppföljande frågor kring textens innehåll.

Nej

Utifrån denna svarsbild ser det ut som att endast två eller tre lärare har arbetat på ett utvecklat sätt med boksamtal. Den som svarat enbart ja är lite svårtytt, men det går att förstå som att samtal har ägt rum. De fem nekande är enklare att se att där har inga samtal skett, medan det i ett av fallen har samtalats om annan litteratur.

Dock verkar det inte vara en osäkerhet i att leda skönlitterära samtal som ligger bakom utfallet. I sammanräkningen av enkätens nästa fråga, *Upplever du att du har haft tillräckliga kunskaper om litteraturläsning och boksamtal i arbetet med romanerna i dina deltagargrupper?* uppmäts det högsta medelvärdet i hela enkäten (4,0)

Upplever du att du har haft tillräckliga kunskaper om litteraturläsning och boksamtal i arbetet med romanerna i dina deltagargrupper? (Medel = 4,0, SD = 0,9) (1 = Nej, inte alls, 5 = Ja, absolut)



Två kommentarer som hör till vet ej-svaren anger att de inte har lett några läsargrupper. I övrigt finns tre kommentarer som värdesätter de ingångar och tips som huvudpedagogen introducerat under lärarträffarna.

Den sista frågan i denna genomgång och den näst sista i enkäten är en fritextfråga formulerad *Vad har varit det mest intressanta eller spännande med projektet tycker du?* Här har nio personer svarat. Samtliga kommentarer är positiva där de flesta lyfter gästföreläsarna och deltagarnas engagemang, Några tar även upp ”[Den läsfrämjande organisationens] personal” eller mer specifikt huvudpedagogen. Tre av svaren tar särskilt upp skönlitteraturen och deltagarnas utveckling:

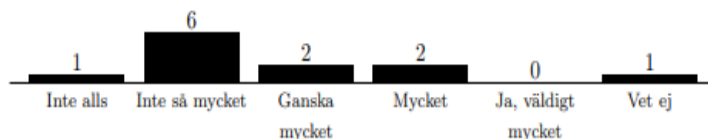
Att se elevernas engagemang. Bra med peptalk där de fått träffa idrottare/författare, det har varit väldigt uppskattat.

Se ovan men ffa ändrat tankesätt hos deltagare och det [huvudpedagogen] delat med sig gällande läsning, tips på boksamtal mm

Gemensamt projekt och samarbete över hela skolan. Idrottare som pratat positivt om läsning och motiverat till läsning.

Dessa svar vittnar explicit om hur dessa tre lärare, av totalt 11, har upplevt att skönlitteraturläsningen har engagerat och påverkat projektdeltagarna positivt. I en tidigare fråga om hur lärarna uppfattar att deras syn på litteraturläsning påverkats av projektet får vi ungefär samma fördelning:

Har din syn på läsning av skönlitteratur påverkats av projektet på något sätt? (Medel = 2,5, SD = 0,9) (1 = Inte alls, 5 = Ja, väldigt mycket)



Det ger sammantaget en bild som korrelerar med den helhetsbild som övriga resultat som presenterats här, från både kursdeltagare och lärare, ger vid handen. Engagemang och utveckling går tydligt att se bland dessa till stor del läsovana idrottsstudenter, men också en vikande trend med färre läsare och

färre ifyllda enkäter där lärarengagemanget och synen på skönlitteraturens betydelse verkar ha spelat en stor roll.

Slutsatser och litteraturredidaktisk diskussion

Artikelns forskningsfrågor är fem till antalet och går att sammanfatta i två delar. Den ena delen rör deltagarnas attityder till och kompetens att läsa och samtala om skönlitteratur. Den andra delen rör lärarnas förhållningssätt och genomförande av sin nyckelroll i organisation av läsning och samtal. När det gäller deltagarnas läsvanor av skönlitteratur och syn på sig själva som läsare står det klart att de flesta medverkande sällan eller aldrig läser skönlitteratur på fritiden och att de inte heller ser sig själva som litteraturläsare när projektet inleds. Hur de utvecklas är svårt att säga i en direkt jämförelse då så många deltagare fallit bort under projektets gång. Men det går att se indikationer i den avslutande enkäten på att projektet har spelat en viss roll och lett till ett fördjupat intresse för och en slags medvetenhet om skönlitteraturens utvecklande potential

Det allra tydligaste resultatet, som också är mer oberoende av antalet informanter, är emellertid också det allra viktigaste och litteraturredidaktiskt intressanta. Det visar sig mycket tydligt att de allra flesta (74 %) av dessa ovana läsare inom olika idrottsutbildningar redan vid läsning av den första romanen utifrån en öppen ingång som efterfrågar deras tankar och känslor som väcks av läsningen *kan* redogöra för sin läsupplevelse och utveckla tankar kring den. De kan med Langers terminologi ta sig in i föreställningsvärldarna och röra sig inom dessa (fas 1 och 2) och här har både gemensam läsning och samtal spelat roll. Detta är ingen liten sak för en ovan litteraturläsare. Tvärtom är inlevelse helt avgörande för att texten ska bli meningsfull – samtidigt som det är en aspekt som riskerar att negligeras i skolundervisning och andra sammanhang där litterär läsförståelse diskuteras (jfr Öhman 2015). I ännu högre utsträckning (89 %) kan romanenkät 1-deltagarna utifrån en mer riktad fråga också backa ut ur fiktionsvärlden och skapa en analytisk distans. Från den positionen kan de sen i olika grad reflektera bland annat om historiens förhållanden, om samtidens samhällsproblem, om sitt eget liv, om allmänmänskliga känslor (fas 3-5 i Langers modell). Samma sak upprepas i romanenkät 2. Ur dessa explicita resultat kan en lika tydlig som enkel slutsats dras: Gemensam läsning och samtal kring en roman med ett starkt innehåll ger tydliga resultat för de allra flesta, alltså även för läsovana, icke-läsare av skönlitteratur. Detta har också tydligt visat sig i andra studier av läsare inom skolvärlden. Det framstår sammantaget snarast så att det är i den ovana läsargruppen som bokcirkelläsandet får allra störst effekt (Bergmark & Viklund 2020; Nordberg 2022a, 2022b).

I fråga om lärarnas attityder och upplevelser framträder i materialet en skarp gräns. Den gränsen rör sig dels kring praktiska saker som val av litteratur och koppling till de pågående kurserna inom idrottsområdet. Men framförallt tycks detta handla om huruvida man ser skönlitteratur och fiktion

som meningsfullt och utvecklande. Bland de grupper med lärare som inte gör det har konsekvensen blivit att läsning och samtal inte genomförts som det var tänkt, och inte heller enkätstudien. Deltagarna har därigenom inte givits möjligheten att se och fördjupa sina tankar om vad läsning och samtal kring en gemensamt läst roman faktiskt kan innebära för en människas utveckling. Som visats har sådana processer inletts hos de allra flesta av deltagarna, men många av dem har alltså inte fått möjligheten att fortsätta. Den potentiella ingången till skönlitteraturens värld och till ett litterärt tänkande och identitet, en dörr som studien indikerar att det har gläntats på under romanläsning och boksamtal, stängdes därmed igen (Langer 2017; Nordberg 2020).

Lärares personliga ansvar är alltid stort i didaktiska processer. Medvetna förhållningssätt utifrån en gedigen grund är helt avgörande för att tillsammans med eleverna utforma utvecklande lärtillfällen. I litteraturundervisningssammanhang är det möjligen så att detta blir extra påtagligt. Just för att det inte handlar om faktakunskaper. Just för att det inte är direkt ”nyttigt”. Just för att det inte finns något facit. Men kanske också just för att litteraturläsning och boksamtal har en potential att utveckla tankar och perspektiv om våra liv och på många sätt beskriver verklighetens förhållanden mer sant än all fakta i världen någonsin kan göra? (jfr Aristoteles 1994. Se även Nussbaum 2010).

Här finns tydliga paralleller att dra till skolans litteraturundervisning som blir alltmer beroende av den enskilda lärarens egen syn på skönlitteraturens potential i takt med att litteraturen trängs undan i svenskämnet (se t.ex. Ask 2012; Borsgård 2021; Erixon & Löfgren 2018; Sigvardsson 2019). Även om det inte går att likställa idrottsutbildare med svensklärare är risken överhängande också i skolan att elevernas egna tankar om de texter de läst inte tas tillvara och att boksamtal inte kommer till stånd i mätbarhetens och den konkreta nyttighetens tid (Bornemark 2018; Nordberg 2020). Samtidigt har det återkommande visat sig att användandet av just läsarnas tankar som utgångspunkt för det fortsatta arbetet, för att lyfta fiktionsförståelsen och stärka den litterära identiteten hos ovana läsare är en mycket framgångsrik och utvecklande litteraturdidaktisk väg (Bergmark & Viklund 2020; Bradling 2020, Nordberg 2022a, 2022b). Studien visar att den vägen är synnerligen möjlig att gå, om den hålls öppen, även för de med idrottsskor på fötterna.

Referenser

- Andersson, Elisabet (2018), ”I den svenska eliten behöver man inte läsa böcker”, i *Svenska Dagbladet* 2018-09-27, <https://www.svd.se/a/xRkv68/i-densvenska-eliten-behoover-man-inte-lasa-bocker>
- Aristoteles (1994), *Om diktkonsten*. Stockholm: Alfabeta.
- Ask, Sofia (2012), *Språkämnet svenska: ämnesdidaktik för svensklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergmark, Ulrika. & Viklund, Sofia. (2020), *Litteratursamtalets pedagogik: Relationer, lärande och utveckling*. Malmö: Gleerups.

- Bernhardsson, Katarina, Lundin, Immi & Stenbeck, Evelina (2021), *Litteratur och läkekonst: Nio seminarier i medicinsk humaniora*. Göteborg: Makadam.
- Bornemark, Jonna (2018), *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.
- Borsgård, Gustav (2021), *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Umeå universitet, Institutionen för kultur- och medievetenskaper.
- Bortolussi, Marisa & Dixon, Peter (2003), *Psychonarratology. Foundations for the empirical study of literary response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bradling, Björn (2020), *Låt romanen komma in – Transformativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning*. School of Education and Communication, Jönköping University.
- Bryman, Alan (2018), *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Chambers, Aidan (2014), *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Gilla böcker.
- Culler, Jonathan (1975), *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Eco, Umberto (2008), ”Modellläsaren”, i Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (red), *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. Lund: Studentlitteratur, s. 120–137
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (2006), *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Erixon, Per-Olof & Löfgren, Maria (2018), ”Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läsllyftet”, *Utbildning & Demokrati*, 27(3): 7–33. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1106>
- Felski, Rita (2008), *Uses of literature*. Malden: Blackwell Pub.
- Felski, Rita (2020), *Hooked: art and attachment*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Iser, Wolfgang (1978), *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge.
- Kulturrådet (2015), *Slutredovisning av uppdraget att genomföra en läsförbättrings satsning i samråd med Riksidrottsförbundet*. KU2013/1293/K0. DNR KUR 2013/4066.
- Langer, Judith A. (2017), *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lowry, Louis (1993), *Den utvalde*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundström, Stefan & Svensson, Anette (2018), ”Ungdomars fiktionsvanor”, i Ingrid Carlgren (red), *Forskning om undervisning och lärande 2017: 2 vol. 5*, s. 30–51.
- Martinsson, Bengt-Göran (2018), *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Miall, David S. (2006), *Literary reading. Empirical and theoretical studies*. New York: Peter Lang.

- Nordberg, Olle (2017), *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Nordberg, Olle (2020), *Litteraturdidaktik. Teori, praktik, relevans, potential*. Stockholm: Liber.
- Nordberg, Olle (2021), ”Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhällseliga relevans”, *Utbildning & Lärande*, 15(2), s. 63–84. DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v15i2.11248>
- Nordberg, Olle (2022a), ”Litteraturdidaktik på empirisk grund: Didaktisk diskussion med utgångspunkt i 413 mellanstadie-elevens läsarreaktioner på Katarina Taikons roman Katitzi”, (23 s.) *Acta Didactica Norden*, 16(1). DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9129>
- Nordberg, Olle (2022b), ”Aristoteles, Nussbaum och de 426 högstadieeleverna Empiriska perspektiv på teorier om fiktionsläsningens demokratiska potential i en globaliserad värld”, i Pia Nygård Larsson, Cecilia Olsson Jers & Magnus Persson (red), *Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld: Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Lund: SMDI, s. 155-174.
- Nordberg, Olle & Pettersson, Torsten (2019), ”Verkliga mord eller bara ord? 96 gymnasieelever läser en stark våldsskildring”, i Torsten Pettersson (red), *Jag gör med dig vad jag vill. Perspektiv på våld och våldsskildringar*. Göteborg: Makadam. s. 179–211.
- Nussbaum, Martha (2010), *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pohl, Peter (1985), *Janne, min vän*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Pettersson, Anders (2009), ”Analogitänkande som centralt för utbytet av litteratur”, i Kersti Skans Nilsson & Torsten Pettersson (red), *Litteratur som livskunskap: tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*. Borås: Höskolan i Borås.
- Pettersson, Torsten (2015), ”Inledning: Fiktionslitteraturens ställning och läsforskningens möjligheter”, i Torsten Pettersson (red), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg: Makadam, s. 13–42.
- Rosenblatt, Louise (2002), *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Scholes, R. (1998). *The rise and fall of English: Reconstructing English as a discipline*. London: Yale Univ. Press
- Schieffhauer, Jessica (2015), *När hundarna kommer*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Sigvardsson, Anna (2020), *Möten med dikten: Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Pedagogik, språk och ämnesdidaktik.
- Stockholms universitet. (11 augusti 2023). *Kurssida för kursen Juridik & Fiktion*. <https://www.su.se/sok-kurser-och-program/ju450f-1.621619?open-collapse-boxes=course-detail>
- Torell, Örjan (2002), ”Kapitel 1–4”, i Örjan Torell (red), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland*

- och Finland . Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr 12, s. 11–100.
- Uppsala universitet. (11 augusti 2023). *Delta i litteraturinitiativet*. <https://www.uu.se/student/fakultet/teknisk-naturvetenskapliga/fakultetsnyheter/arkiv/2023-06-16-delta-i-litteraturinitiativet>, (Hämtad 11 augusti 2023).
- Vetenskapsrådet (2017), *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vinterek, Monika., Winberg, Mikael., Tegmark, Mats & Liberg, Caroline (2020), “The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School – Trends Between 2007 and 2017”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Woodson, Jaqueline (2018), *Brun flicka drömmar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Zunshine, Liza (2006), *Why we read fiction: Theory of mind and the novel*. Columbus: Ohio State University Press.
- Öhman, Anders (2015), *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.

Lärares och rektorers uppfattningar om sva-undervisningens organisering i grundskolan

Anna Lindholm, Susanne Duek och Jenny Uddling

Inledning

Ända sedan svenska som andraspråk (sva) blev ett eget ämne 1995 har olika problem uppmärksammats i forskning och rapporter (t.ex. Siekkinen 2021; Skolinspektionen 2020; Skolverket 2018). Brister i grundskolornas rutiner för att bedöma vilka elever som är i behov av sva-undervisning har konstaterats av flera forskare (Elmeroth 2005; Sahlée 2017; Torpsten 2008). Rapporter visar också på bristande likvärdighet i organisation och undervisning, särskilt i grundskolan (Skolverket 2022b). Rektor bestämmer över sin verksamhets inre organisation och bär därmed ansvaret för hur sva ska organiseras (SFS 2010:800). Detta kan betyda att sva-undervisningen organiseras på olika sätt (se t.ex. Skolverket 2018). Den här studien syftar till att fördjupa kunskapen om sva-undervisningens organisering, med fokus på hur rektorer och lärare talar om olika organisationsformer. Studien initierades i samband med att den nya läroplanen för grundskolan, Lgr 22, skulle implementeras (Skolverket 2022a). I Lgr 22 är skillnaderna mellan de båda svenskämnen svenska och svenska som andraspråk större än i Lgr 11. I kursplanen för sva står numera explicit att undervisningen ska utgå från ett andraspråksperspektiv, att eleverna i större utsträckning ska jämföra svenskan med andra språk de kan samt utveckla språkutvecklingsstrategier. I syftet förtydligas att ”kraven på språklig korrekthet ska relateras till olika stadier i andraspråsutvecklingen och till den innehållsliga och tankemässiga komplexiteten” (Skolverket 2022a: 235). I och med de förtydligade skillnaderna mellan svenskämnen i de nya kursplanerna reses frågor om huruvida det är möjligt att fortsättningsvis undervisa sva och sve i samma undervisningsgrupp (Nationellt centrum för svenska som andraspråk 2024). Mot bakgrund av detta är det betydelsefullt att få kunskap om hur rektorer och lärare reflekterat kring de ökade skillnaderna mellan svenskämnen i Lgr 22 och hur dessa eventuellt kommer att påverka organiseringen på skolor.

De granskningar som finns om sva-ämnets organisering i grundskolan har till stor del genomförts av Skolverket (2008; 2018; 2022b) och Skolinspektionen (2010; 2020) och ett par av rapporterna har haft fokus på årskurserna 7–9. Det finns dock begränsad kunskap om sva-ämnets organisering i yngre åldrar och studier om hur lärare och rektorer uppfattar att organiseringen fungerar. Sva-ämnets organisering kopplat till ett skolledarperspektiv har heller inte beforskats i någon större utsträckning. Likväl konstaterar Skolinspektionen (2020) att det på ett flertal skolor finns svagheter med avseende på hur rektorer leder och utvecklar ämnet sva.

Behoven av sva-undervisning har varierat på skolor – från mycket stora behov av grundläggande sva i samband med flyktingvågen 2015 till att behoven nu ser annorlunda ut. Var fjärde elev i grundskolan har idag utländsk bakgrund och läsåret 2022–2023 deltog 13,6 procent av samtliga elever i sva (Skolverket 2023b). Att få veta mer om rektorers uppfattningar om sva-ämnet är angeläget, eftersom deras prioriteringar och beslut potentiellt påverkar elevernas möjligheter till en svenskundervisning som är anpassad efter deras behov.

Studiens syfte är dels att undersöka hur undervisningen i svenska som andraspråk i grundskolan organiseras, dels att undersöka lärares och rektorers uppfattningar om sva-ämnets organisering. När det gäller uppfattningar (*beliefs*) har studier visat att en persons värderingar och åsikter antas ha betydelse för praktiken, och även påverka densamma. Vi är därför intresserade av att studera lärares och rektorers uppfattningar i relation till organisering av sva-undervisning (se teoriavsnittet för ett utvecklat resonemang om uppfattningar). De frågeställningar som vi utgår från är:

- Hur uppger lärare och rektorer att undervisningen i sva organiseras?
- Vilka uppfattningar om organiseringen av sva-undervisning kan identifieras hos lärare och rektorer?

Rapporter och tidigare forskning

Nedan presenteras tidigare forskning om organisering av ämnet sva, faktorer med betydelse för organisering av sva-undervisning samt andra studier om skolämnet sva och studier om läraruppfattningar.

Om organisering av ämnet svenska som andraspråk

I en rapport om grundskolors organisering av sva-undervisning konstaterar Skolverket att den vanligaste organisationsformen är separata undervisningsgrupper (Skolverket 2008). I en annan rapport tio år senare framkommer att undervisningen på cirka hälften av skolorna i årskurs 7–9 sker i samma klassrum som undervisningen i svenska (Skolverket 2018). Separerade undervisningsgrupper förekommer också vid den tidpunkten och det finns dessutom exempel på att båda alternativen förekommer parallellt. Hur skolorna väljer att organisera undervisningen verkar, enligt rapporten, i flera fall vara kopplat till rådande uppfattningar på skolorna. Vissa lärare anser att eleverna gynnas bäst i separerad undervisningsgrupp medan andra är övertygade om att eleverna gynnas bäst av att undervisas integrerat med de elever som läser svenska. Flera av de som intervjuats uttrycker att det är mer fördelaktigt för sva-elevens språk-utveckling att undervisas med elever som har svenska som modersmål. Det finns emellertid de som enligt rapporten menar att separerade grupper är att föredra, då sva-elever behöver en anpassad undervisning, skild från den i svenska. Ytterligare fördelar som nämns med separerad undervisning är att grupperna är mindre samt att läraren har större

möjligheter att anpassa undervisningen efter elevernas behov. Att grupperna är mindre inbjuder eleverna till att delta och ta plats i högre grad, menar en av lärarna. Skolverket poängterar att det inte behöver vara ett problem att skolor organiserar sva-undervisning på olika sätt, under förutsättning att undervisningen tillgodoser elevernas behov. Dock indikerar resultatet att sva-undervisningen inte alltid organiseras med utgångspunkt i elevernas behov (Skolverket 2018).

Tajic och Bunar (2020) har studerat två skolors organisering av undervisningen för nyanlända elever, där den ena skolan har förberedelseklasser och den andra direktplacering i ordinarie klass av nyanlända. Båda skolornas avsikt är att undervisningen ska främja inkludering men i resultatet framkommer att begreppet inkludering definieras olika. Studien påvisar även att det finns både fördelar och nackdelar med respektive organisationsmodell, men att skolorna baserar sina principer för inkludering på olika grunder. Lärarnas och skolledarnas tolkningar av inkludering är begränsad och de anpassar sin tolkning utifrån vad de anser vara nödvändigt med hänsyn till den lokala kontexten. Skolornas tal om inkludering reduceras således till att omfatta vissa aspekter och inkluderingen riskerar därmed att bli godtycklig.

Faktorer med betydelse för organisering av sva-undervisning

Beslut om att organisera sva-undervisningen i separata eller integrerade grupper kan påverkas av flera faktorer, däribland skolans ekonomiska förutsättningar och bristande personalresurser. I Lunneblad och Carlsson (2009) framgår att även om mångfald betraktas som något positivt finns det samtidigt en uppfattning hos vissa lärare som menar att flerspråkiga elever är resurskrävande. Organiseringen framhålls som problematisk av lärarna eftersom skolan inte anpassat sin organisation i relation till behöriga svälärare som kan möta elevernas olika behov. När ekonomi styr organiseringen på bekostnad av det pedagogiska ledarskapet kan det leda till att elevernas rättigheter till en likvärdig utbildning påverkas, menar författarna. Bristen på behöriga lärare i sva har varit ett generellt problem under lång tid (Economou 2013; Skolinspektionen 2020). Det faktum att det har rått brist på behöriga lärare i sva påverkar dessutom undervisningens kvalitet, visar Skolinspektionen (2020). Som en direkt följd av skolors tillgång på behöriga lärare kan också schematekniska skäl påverka hur skolor organiserar sva-undervisning (Skolverket 2018).

Skolledare har stor betydelse för olika beslut som tas i relation till sva-ämnet. Ytterst ansvarar rektor för beslutet om en elev ska läsa svenska som andraspråk (sva) i stället för svenska (sve) i grundskolan, om eleven har behov av det (SFS 2011:185, kap. 1 § 14). Såväl Skolverket (2018) som Skolinspektionen (2010; 2020) har framfört kritik gällande skolledares och lärares bristande kunskap om sva-ämnet och hur undervisningen organiseras. Skolinspektionen (2020) har bl.a. undersökt i vilken utsträckning rektorer skapar organisatoriska förutsättningar för att sva-undervisningen ska bedrivas

med god kvalitet. Resultatet visar att det endast är en tredjedel av de 28 granskade skolorna, där rektorn i hög utsträckning skapar goda förutsättningar för undervisningen. Förutsättningarna handlar om att lärare ges adekvat stöd, att grupper organiseras utifrån elevernas behov och att det finns en väl-fungerande uppföljning av sva-undervisningen (Skolinspektionen 2020).

Skolämnet svenska som andraspråk och lärarpuffattningar

Economou (2007) utforskar huruvida gymnasieämnet svenska som andraspråk behövs eller inte och i resultatet framkommer bl.a. att det finns bristande rutiner vad gäller urval av elever. Detta har även konstaterats av andra (Economou 2015; Torpsten 2008), vilka påpekar att bedömningen av vilka elever som ska läsa sva inte görs på likvärdiga grunder. Sva har historiskt uppfattats som ett stödämne eller skuggämne till sve och inte som det likvärdiga ämne det är tänkt att vara (Economou 2015). En orsak till det kan vara att kursplanerna i sve och sva tidigare har varit snarlika och att syftet med sva inte har varit tillräckligt tydligt. Med utgångspunkt i den tidigare gällande läroplanen för grundskolan, Lgr 11, granskade Sahlée (2017) bl.a. vilken språksyn och språklig värdering som uttrycktes i sva-ämnet. Hon ansåg att svenskundervisningen behövde reformeras av flera skäl. Förutom att det fanns svårigheter med att identifiera vilka elever som ska läsa ämnet, var det också problematiskt att ämnet svenska som andraspråk inte var anpassat till nyanlända elever (Sahlée 2017). I Uddling m.fl. (2023) undersöks inom ramen för föreliggande projekt hur sva-lärare legitimerar sin skolas organisering av nyanländas undervisning. Resultatet visar att de sva-lärare som arbetar i skolor som har en organiserad undervisning i grundläggande sva framhåller nyanländas behov av ett systematiskt stöd i sin grundläggande andraspråksutveckling (diskursen separering med fokus på grundläggande andraspråksutveckling). De sva-lärare som arbetar på skolor som saknar en organiserad undervisning i grundläggande sva framhåller i stället nyanlända elevers behov av att inkluderas i ordinarie sva/sve-undervisning. Samtidigt menar lärarna att vissa anpassningar för de nyanlända kan behöva göras (diskursen inkludering med vissa anpassningar).

I ett etnografiskt forskningsprojekt om ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet har Hedman och Magnusson (2019) bl.a. studerat hur en policy om flerspråkighet (ämnesplanen i sva) iscensätts på tre olika skolor. Resultatet visar stora skillnader mellan praktikerna vid de tre deltagande skolorna och på en av skolorna synliggörs ett bristperspektiv medan en av de andra skolorna har ett tydligt resursperspektiv där eleverna uppmuntras använda sina språk i den vardagliga skolpraktiken. Det konstateras även att elevernas uppfattningar tycks spegla skolkulturen och de ideologier som lärarna uttrycker på respektive skola, exempelvis hur de uttrycker sig om flerspråkighet och identitet ur ett brist- eller resursperspektiv. Inom ramen för samma projekt synliggörs sva-elevers erfarenheter av att läsa sva på gymnasiet (Hedman & Magnusson 2020) och resultatet visar att eleverna är

ambivalenta i sina åsikter kring att läsa sva. Eleverna delar med sig av sina erfarenheter kring valet att läsa sva och uttrycker att de ibland inte förstått varför de placerats i sva. En elev berättar att hon känt skam när hon fått frågor om varför hon läser sva. Samtidigt beskriver eleverna en positiv bild av sva-undervisningen och framhåller att lärarnas pedagogiska stöttning har varit betydelsefull. De uppskattar och värdesätter också att de har en nära kontakt med läraren. En annan studie som undersökt elevperspektivet är Siekkinen (2021), vars resultat beskriver hur sva-elever på högstadiet positionerar sig och hur de positioneras mot bakgrund av att de läser ämnet svenska som andraspråk. Även dessa elever har en ambivalent inställning till sva. De är positiva till mindre undervisningsgrupper och den särskilda stöttning som erbjuds samtidigt som ämnets status i förhållande till svenskämnet bidrar till negativa uppfattningar om ämnet.

Studier om lärarpuppfattningar (*teacher beliefs*) har visat att det finns ett samband mellan lärares uppfattningar och själva undervisningspraktiken (Buehl & Beck 2015; Lucas m.fl. 2015; Pettit 2011). Buehl och Beck (2015) menar att förhållandet mellan uppfattningarna och praktiken är komplext och att dessa påverkar varandra ömsesidigt. De framhåller att "the strength of this relationship may vary across individuals and contexts as well as the type of beliefs and practices being assessed" (s. 70). Lucas m.fl. (2015) visar att både kunskap och erfarenhet påverkar lärares uppfattningar om flerspråkiga elever. Resultatet pekar på ett positivt samband mellan de lärare som har erfarenhet av att undervisa i språkligt heterogena klasser och positiva uppfattningar om flerspråkiga elever. Kunskap om ett ämnesområde har också konstaterats ha betydelse för uppfattningarna och för undervisningspraktiken (Bravo Granström 2019; Lindholm 2020; Lucas m.fl. 2015). Lindholm (2020) visar att svenskklärares uppfattningar om flerspråkighet verkar ha formats av både kunskaper och erfarenheter, såväl personliga som yrkesmässiga. Lärarna, som undervisar på mellanstadiet, är positivt inställda till flerspråkighet och uttrycker bl.a. att modersmålet är en viktig resurs. En av lärarna har ändrat uppfattningar i samband med ett nytt arbete på en skola med en stor andel flerspråkiga elever. Hon beskriver att hon i den nya kontexten var tvungen att förhålla sig till elevernas flerspråkighet, något som hon inte behövt göra tidigare.

Sammanfattningsvis finns det få studier som fokuserar sva-ämnets organisering och som utforskar hur lärare och rektorer på grundskolan reflekterar kring denna. Oss veterligen finns inga aktuella studier utifrån ett skolledarperspektiv i relation till organisering av sva-ämnet på grundskolan.

Teoretiska utgångspunkter

Teoretiska utgångspunkter för studien är *teacher beliefs*, som vi i den här artikeln kallar *lärarpuppfattningar*. Internationell forskning om lärarpuppfattningar (*teacher beliefs*, *teacher thinking* eller *teacher cognition*) är inget nytt område men inom den nordiska andraspråksforskningen är det tämligen

nytt. Ett temanummer om läraruppfattningar i flerspråkig kontext har skrivits av svenska och norska andraspråksforskare (Kulbrandstad m.fl. 2020). I temanumret utgår forskarna huvudsakligen från Fives och Buehl (2012; 2016) och deras utgångspunkter för att conceptualisera läraruppfattningar, vilket vi också gör. Enligt Pajares (1992) inbegrips attityder, värderingar, påståenden och föreställningar i en persons beliefs (uppfattningar) och Bandura (1997) menar att uppfattningarna guidar/vägleder personens handlingar, beslut, känslor och reaktioner. Vidare framhålls att "All teachers hold beliefs, however defined and labeled, about their work, their students, their subject matter, and their roles and responsibilities" (Pajares 1992: 314) och att uppfattningarna existerar i ett komplext och flerdimensionellt system.

En anledning till att forskning grundad i teorier om uppfattningar är betydelsefull, är antagandet att det finns ett samband mellan uppfattningar och själva praktiken (Fives & Buehl 2016). Författarna gör även gällande att uppfattningarna "have a reciprocal, interactive relationship with contexts and experiences" (2012: 488). Något som Fives och Buehl (2012) understryker är att även om det finns en relation mellan uppfattningar och praktik där de ömsesidigt påverkar varandra, kan såväl individuella som kontextuella faktorer hindra iscensättande av uppfattningar. Det är därför inte givet att uppfattningar och praktik överensstämmer med varandra. Av det skälet måste också individuella och kontextuella faktorer tas i beaktande i samband med att uppfattningar studeras i relation till en praktik.

Fives och Buehl (2012) beskriver hur läraruppfattningar har definierats på olika sätt i tidigare forskning och de sammanställer fem dimensioner som har använts. Uppfattningar kan beskrivas vara *explicita eller implicita*. Explicita uppfattningar är medvetna, uttalade yttranden som uttrycks verbalt. Implicita uppfattningar kan vägleda lärares handlingar och fungera som ett filter när de tolkar sina undervisningserfarenheter utan att de är medvetna om det (Fives & Buehl 2012). Eftersom de implicita uppfattningarna just är omedvetna och oartikulerade kan de vara svåra att identifiera. Uppfattningar kan också vara *dynamiska eller oföränderliga* över tid. Författarna menar att uppfattningarna kan ses längs ett kontinuum där vissa grundläggande värderingar inte ändras så enkelt, medan andra uppfattningar är mer benägna att förändras. Något som kan bidra till att en persons uppfattningar ändras är t.ex. ny kunskap. Vidare kan uppfattningar vara *situerade i en kontext eller vara generella* och på liknande sätt kan denna distinktion förklaras med ett kontinuum. Om kontexten har betydelse skulle exempelvis en lärares uppfattningar om undervisning eller elever kunna ändras om hen börjar arbeta på en ny skola. Uppfattningar kan dessutom vara *individuella eller ingå i ett större system* och författarna konstaterar att såväl teori som empiriska studier har visat att uppfattningar ingår i ett system. Något som även belyses är huruvida man kan *skilja på kunskap och uppfattningar* eller inte. Fives och Buehl (2012: 476) hävdar att kunskap och uppfattningar är tätt sammanvävda med varandra men att kunskapsdimensionen innehåller en "truth component that can be

externally verified or confirmed”. Uppfattningar däremot kan beskrivas som subjektiva påståenden som individer anser vara sanna. Författarna uppmärksammar dessutom att uppfattningar kan ha olika roller i relation till lärares handlingar och kunskap. Vissa filtrerar information, andra ramar in ett problem och uppfattningarna kan också vägleda en konkret handling (Fives & Buehl 2012). I föreliggande artikel används de teoretiska utgångspunkterna för att analysera lärares och rektorers uppfattningar om organiseringen av sva-undervisning.

Metod och material

Materialet samlades in dels genom en enkät riktad till skolledare¹, dels genom kvalitativa intervjuer med lärare och rektorer. Enkäten kartlade hur skolor organiserar undervisningen i svenska och svenska som andraspråk och den pilottestades av fyra skolledare innan utskick. Intervjuerna, som utgör artikelns huvudsakliga empiri, gav djupare insikter i vilka uppfattningar hos lärare och rektorer som verkar ha betydelse för hur skolor väljer att organisera sva-undervisningen.

Urval, deltagare och datainsamling

Det kvantitativa materialet ($N=91$) samlades in mellan september och november 2021. Enkäten skickades ut till cirka 250 skolledare via kontaktlistor över deltagare som genomgått den statliga rektorsutbildningen sedan 2014. Eftersom svarsfrekvensen efter det första utskicket var låg, även efter två påminnelser, gjordes ett nytt utskick. I den andra omgången, cirka en månad senare, sökte vi slumpvis efter adresser via offentliga uppgifter på skolhuvudmäns hemsidor. Skolledare vid såväl kommunala som fristående grundskolor med spridning över hela landet fick möjlighet att besvara enkäten. Totalt skickades enkäten ut till 618 respondenter i storstad (fler än 200 000 invånare), större städer (60 000–199 000), mellanstora städer (41 000–59 000 invånare), mindre städer (15 000–40 000 invånare) och landsbygd (mindre än 15 000 invånare) och av dessa svarade 91 skolledare, vilket motsvarar en svarsfrekvens på 15 procent. Av de 91 som svarade representerade 86 procent kommunal och 14 procent fristående skolhuvudmän. Svaren fördelades relativt jämnt mellan de olika alternativen ovan och således fanns en representation från såväl storstadsområden som landsbygd. Svaren visade också en jämn fördelning mellan låg-, mellan- och högstadiet. De skolor som skolledarna arbetade på skiljer sig åt storleksmässigt och drygt hälften av skolorna (54 procent) hade fler än 300 elever.

I nästa fas genomfördes semistrukturerade kvalitativa intervjuer med 9 rektorer och 24 lärare i grundskolan. Av dessa gjordes intervjuer med 4 rektorer och 13 lärare av studenter, inom ramen för sina kandidatuppsatser i

¹ Med skolledare avses här rektorer och biträdande rektorer eller annan person med uppdrag att leda och organisera svenska som andraspråksundervisning på lokal skolnivå.

sva, vilka skrevs under våren 2022. Lindholm var handledare och studenterna informerades om projektets syfte och fick bl.a. ta del av våra intervjuguiderna. Med utgångspunkt i sina egna undersökningar modifierade studenterna intervjuguiderna något, men det huvudsakliga fokuset på organiseringen av sva-ämnet förblev detsamma. Forskarna intervjuade 11 lärare och 5 rektorer mellan oktober och december 2021. I enkäten tillfrågades respondenterna om de ville delta i en intervju, vilket elva skolledare samtyckte till. Vi kontaktade därefter skolledarna via mejl och fem av dem återkom med svar. Våra professionella kontaktnät användes också för att få ytterligare deltagare. I vissa fall tillfrågade de deltagande rektorerna lärare på sina skolor. I intervjuerna deltog totalt 33 lärare och rektorer från skolor i storstadsområden ($N=9$), större städer ($N=7$), mindre städer ($N=11$), och landsbygd ($N=6$) från totalt 21 olika skolor. Åtta av de här skolorna representeras av både lärare och rektorer. Någon jämförelse mellan dessa yrkesgruppers uppfattningar om organisationen görs emellertid inte, eftersom en systematisk jämförelse mellan lärare och rektorer inte var möjlig för hela materialet. Andelen elever med utländsk bakgrund varierade mellan 15 och 95 procent på de deltagande skolorna. Utländsk bakgrund innebär att eleverna är födda utomlands eller i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands (Skolverket, 2023b).

Representationen från olika stadier var relativt jämn och av de 24 lärarna arbetade 5 på lågstadiet, 9 på mellanstadiet och 8 på högstadiet. Förutom dessa hade två av lärarna andra typer av uppdrag; en var förstälärare med ansvar för att utveckla sva-undervisningen på skolan och en var speciallärare i förskoleklass till och med årskurs 3 med samordningsansvar för sva. De deltagare som rektorer rekommenderade eller som vi forskare tillfrågade, kan ha bidragit till ett positivt urval, dvs. att de som medverkade var särskilt insatta eller intresserade av det vi undersökte. Så var inte fallet i studenternas material och det stärker vår studies validitet, eftersom materialet kan sägas vara mer representativt nu än om vi inte inkluderat studenternas intervjuer. Materialet är omfattande, men hela materialet har analyserats. På grund av omfånget har vi avgränsat med exempel från sex av lärarna och fyra av rektorerna, vilka representerar de resultat som vi har kunnat uttolka ur hela materialet.

Intervjufrågorna handlade om hur lärare och rektorer organiserade svenskundervisningen (med fokus på sva) på den skola där de arbetade. Frågorna handlade också om hur de uppfattade att deras sätt att organisera sva-undervisning fungerade och hur de såg på implementeringen av de reviderade kursplanerna i sva. Alla intervjuer som forskarna genomförde, gjordes via webbplattformen zoom och ljudinspelades, för att sedan transkriberas till wordfiler. Studenterna genomförde sina intervjuer genom fysiska möten, telefon eller via en digital webbplattform. Intervjuerna varade mellan 30 och 60 minuter. Studien följer Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). Detta innebär att samtliga lärare och rektorer gett sitt skriftliga samtycke till att medverka och att de informerats

om studiens syfte och upplägg, hur materialet skulle hanteras och förvaras, om deras garanterade anonymitet samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan att förklara varför. Deltagarna i studenternas uppsatser tillfrågades även om samtycke till att deras intervjusvar inkluderades i en större studie och samtliga ställde sig positiva till det. Studien har också konsulterats med det lokala lärosätets etikrådgivare.

Skolledarna benämns Rektor 1 (R1), R2 och så vidare och lärarna benämns på motsvarande sätt (L1, L2 osv.). Eftersom materialet inte tolkas utifrån eventuella könsskillnader används pronomenet *hen*. Både män och kvinnor är emellertid representerade i materialet, både bland rektorerna och lärarna. I den kvantitativa delen (enkäten) ombads inte respondenterna att uppge kön, då det inte ansågs vara relevant för studiens syfte.

Analysprocessen

Det kvantitativa materialet, som utgör en liten del av dataanalysen i föreliggande artikel, sammanställdes i enkätverktyget *survey and report*. Utifrån svaren på enkätfråga ett (jfr. FF1) skapades tre övergripande organiseringsstyper: Integrerad undervisningsgrupp (IU), integrerad undervisningsgrupp men separerad vid behov (IU/SU) och separerad undervisningsgrupp (SU).

Det kvalitativa materialet analyserades i ett första steg med utgångspunkt i kvalitativ innehållsanalys (Patton 2002). I innehållsanalysen av de intervjudata som är kopplade till den första forskningsfrågan, kunde de olika varianterna av organisering som förekom i enkätsvaren bekräftas. I intervjuerna framkom ibland svaret direkt och ibland under samtalets gång, i de fall där deltagarna var osäkra på hur skolans organisering såg ut. Exempel på hur olika varianter av sva-organiseringen uttrycktes var: sve och sva integrerat men uppdelat ibland, sve och sva integrerat, sve och sva integrerat med en eller två lärare, sve och sva integrerat men tvåläraresystem ibland, sve och sva integrerat men mindre grupper vid behov, separerade grupper samt sve och sva integrerat och en sva-grupp för nyanlända.

I ett andra steg analyserades lärarnas och rektorernas uppfattningar med en deduktiv ansats utifrån Fives och Buhls (2012) dimensioner *explicita/implicita*, *dynamiska/oföränderliga* och *situerade i en kontext/generella*. I transkripten kodades först lärares och rektorers åsikter, synpunkter och antaganden om sva-undervisningens organisering. De teoretiska begreppen operationaliserades därefter (se tabell 1) och användes för att kategorisera analysenheter.

Tabell 1: Operationalisering av teoretiska begrepp

Teoretiskt begrepp samt definition	Exempel från materialet
Explicita uppfattningar uttrycks som medvetna, tydligt formulerade åsikter, synpunkter eller antaganden.	Uppfattningen att kompetens och utbildning är viktigt för en väl fungerande sva-verksamhet. (lärare)
Implicita uppfattningar uttrycks som mer omedvetna och underförstådda åsikter, synpunkter eller antaganden.	
Dynamiska uppfattningar uttrycks som att de förändras med utgångspunkt i nya erfarenheter eller i ny kunskap.	Rektorers ändrade uppfattningar om att ökade skillnader mellan svenskämnen i Lgr 22 kräver separerade undervisnings-grupper. (även vissa lärare)
Oföränderliga uppfattningar uttrycks som att de är mer fasta och motståndskraftiga mot förändring (jfr grundläggande värderingar)	Uppfattningen att sva-elever har rätt till undervisning av behöriga lärare i ämnet svenska som andraspråk. (lärare)
Uppfattningar situerade i en kontext uttrycks vara formade och förstås i en specifik miljö eller sammanhang.	Uppfattningen att en skolas organisering av sva-undervisning måste ta hänsyn till skolans förutsättningar och behov (t.ex. ekonomi, personal och elevunderlag). (rektor)
Generella uppfattningar uttrycks ej vara bundna till en specifik kontext.	Uppfattningen att sva-ämnet inte är ämnat för nyanlända elever. (lärare)

I analysarbetet noterades att de olika dimensionerna av uppfattningar inte alltid var lätta att särskilja utan att de ofta integrerades. Uppfattningarna kategoriserades utifrån den kategori som åsikten eller antagandet tydligast representerade, även om det också fanns kopplingar till andra kategorier. En uppfattning kunde t.ex. vara explicit och verbalt uttalad, samtidigt som den var situerad i en specifik kontext. När det gäller implicita uppfattningar påpekar Fives och Buehl (2016) att dessa är svåra att identifiera och att de därför sällan utforskas. Vår intention var att försöka identifiera implicita uppfattningar i lärarnas och rektorernas utsagor men i materialet kunde vi inte på ett tydligt sätt identifiera dessa varpå den kategorin fick utgå. Vi är dock medvetna om att både lärares och rektorers implicita uppfattningar sannolikt påverkar såväl deras yttranden som handlingar. Ett sätt att undersöka implicita uppfattningar hade varit att studera huruvida de uttryckta uppfattningarna överensstämmer med praktiken (Fives & Buehl 2012).

Resultat

I resultatet redovisas först hur undervisningen i svenska som andraspråk organiseras vid tiden för studiens genomförande, både med kvantitativa data (enkät) och kvalitativa data (intervjuer med lärare och rektorer). Därefter redogörs för lärares och rektorers uppfattningar om organiseringen av sva-undervisning, dvs. de attityder, värderingar, påståenden och föreställningar som identifierats i relation till hur skolor väljer att organisera sva-undervisningen.

Organisering av sva-undervisning

Enligt enkätsvaren med skolledare ($N=91$) organiseras undervisningen i sve och sva på grundskolan på en rad olika sätt (se tabell 2). Eftersom flera svar kunde anges, är det möjligt att skolor kombinerar de olika alternativen, vilket den sammanlagda svarsprocenten på närmare 200 procent bekräftar. Ett vanligt sätt är att undervisningen i sve och sva integreras i samma undervisningsgrupp, där en utbildad svensklärare undervisar (45 svar). Lika många (46) svarar att eleverna undervisas integrerat med en lärare som har kompetens i båda svämskämnen. Dessutom anger 40 skolledare att undervisningen i sve och sva i vissa fall sker i separata undervisningsgrupper och i vissa fall integrerat. Det indikerar att det finns en flexibilitet i organiseringen. Dubbelbemanning, dvs. en lärare i sve och en i sva, uppger 18 skolledare att de har som organisationsform, medan 19 skolledare anger att de har separata undervisningsgrupper. Detta visar att dessa alternativ också förekommer (se tabell 2).

Tabell 2: Skolornas organisering av sva-undervisning vid tiden för datainsamling.

Hur organiseras undervisningen i ämnena svenska och svenska som andraspråk i den verksamhet som du leder?	Antal svar
Undervisningen i svenska och svenska som andraspråk integreras i samma undervisningsgrupp med en lärare med utbildning i svenska	45 (49,5%)
Undervisning i svenska och svenska som andraspråk integreras i samma undervisningsgrupp, men med både svensklärare och lärare i svenska som andraspråk (dubbelbemanning)	18 (19,8%)
Undervisningen i svenska och svenska som andraspråk integreras i samma undervisningsgrupp med en lärare som har utbildning i båda ämnena	46 (50,5%)
Undervisningen i svenska och svenska som andraspråk sker i separata undervisningsgrupper	19 (20,9%)
Undervisningen i svenska och svenska som andraspråk sker i vissa fall i separata undervisningsgrupper och i vissa fall i integrerade undervisningsgrupper	40 (44,0%)

Enkätsvaren ger en översiktlig bild av hur sva-undervisningen organiseras på grundskolor vid tiden för insamling ($N=91$). Enligt skolledarna är det lika vanligt att undervisning i sve och sva sker integrerat med en lärare som enbart har utbildning i svenska som att eleverna undervisas integrerat med en lärare som har utbildning i båda svämskämnen. När det gäller undervisning i yngre åldrar är det enligt våra erfarenheter vanligare med integrerad undervisning, då en klasslärare har ansvar för en stor del av undervisningen. Dessutom är arbete med språkutveckling och grundläggande läs- och skrivinläring en viktig del av undervisningen för alla elever i tidiga skolår. Det kan ibland anges som skäl till att eleverna undervisas integrerat. Vi tolkar resultaten i tabell 2 som att det fortfarande finns en brist på sva-lärare, vilket också bekräftas i svaren på en av de andra enkätfrågorna. Även om tabell 2 visar att

det fortfarande finns ett behov av sva-lärare, kan vi konstatera att 46 skolledare uppger att de har lärare som har utbildning i både sve och sva. Det faktum att 40 skolledare uppger att undervisningen ibland sker integrerat och ibland integrerat, kan tyda på att det finns en flexibilitet i organisationen som möjliggör detta. Med utgångspunkt i intervjuvaren med rektorer och lärare kunde vi få fördjupad kunskap om hur organiseringen såg ut. Analyserna bekräftar att det finns en variation i hur skolor organiserar undervisningen i sve och sva. Samtliga varianter som förekommer i tabell 2 förekommer i analyserna men för att strukturera resultatet utgår vi fortsättningsvis från tre kategorier i samband med att vi talar om olika organiseringsformer: integrerad undervisningsgrupp (IU), integrerad undervisningsgrupp men separerad vid behov (IU/SU) samt separerad undervisningsgrupp (SU). I IU integreras eleverna i samma undervisningsgrupp, ibland med en behörig svensklärare, ibland med en lärare med behörighet i sve och sva och ibland med dubbelbemanning. I IU/SU finns en flexibel organisering där eleverna i vissa fall undervisas i separerade undervisningsgrupper och i vissa fall integrerat. I SU undervisas eleverna i separerade undervisningsgrupper².

Uppfattningar situerade i en kontext eller generella uppfattningar

Följande exempel visar hur uppfattningar kan vara situerade i en kontext (Fives & Buehl 2012). L6 arbetar på en skola där en majoritet av eleverna har utländsk bakgrund. Hen berättar att de på skolan har integrerad undervisningsgrupp (IU) med en lärare som undervisar i både sve och sva, varav endast vissa är behöriga i sva. L6 menar att IU innebär en begränsning som är ogynnsam för båda svenskämnena. Hen uttrycker: "[med den integrerade undervisningen] tappar man ju lite den här specifika sva-undervisningen, det greppet på undervisningen" samt "det är en jätteutmaning för de lärare som har hela spannet i sitt klassrum". Flera lärare uttrycker att elevgruppernas olika förutsättningar gör det svårt att anpassa undervisningen. L5 arbetar på ett högstadium där ungefär hälften av eleverna har utländsk bakgrund. Hen berättar att undervisningen är parallelllagd i schemat och att de därmed har separerade undervisningsgrupper (SU) i sve och sva. L5 har uppfattningen att SU fungerar väl och att hen kan arbeta "mer medvetet kring sva på ett mycket tydligare sätt". En av skolledarna (R3) är tydlig med att organiseringen måste anpassas utifrån kontexten. Hen säger: "jag tänker att när man reflekterar över hur man ska organisera sva så måste man alltid utgå från varje organisations förutsättningar, elevsammansättning, behov".

Exemplen som beskrivits ovan visar att uppfattningarna är situerade i en kontext och att de formas och förstås inom ramen för den specifika miljö där

² I enkäten har vi använt termen "separat" men fortsättningsvis används "separerad" i samband med att denna typ av undervisningsgrupp omnämns.

de uppstår (Fives & Buehl 2012). Den integrerade undervisningen fungerar inte enligt läraren L6 men om förutsättningarna varit annorlunda på skolan, t.ex. med en mer homogen elevgrupp eller andra resurser, hade uppfattningarna om integrerad undervisning möjligen uttryckts på ett annat sätt. Att separerad undervisningsgrupp fungerar bra i exemplet med L5 kan eventuellt relateras till att hälften av eleverna läser sva, vilket gör det till en lämplig lösning på just den skolan. Om en skola endast har ett fåtal sva-elever kanske SU däremot inte är en bra lösning och det betyder följaktligen att förutsättningarna på den enskilda skolan påverkar lärarnas uppfattningar om organiseringen (Fives & Buehl 2012). Rektor 3 är tydlig i sin uppfattning om att organiseringen av sva är situerad i en kontext och att den måste ske med utgångspunkt i förutsättningarna för den aktuella organisationen.

En uppfattning som uttrycks av majoriteten av lärarna och som kan beskrivas som generell och ej kopplad till någon specifik kontext, är att sva-ämnet inte är ämnat för nyanlända elever. De flesta är överens om att det skulle behövas ett annat alternativ för dessa elever. L2 skulle gärna se att det fanns nybörjarsvenska så att hen inte "behöver sätta ett F på en helt ny elev i sva". Hur skolorna organiserar och legitimerar undervisningen för just nyanlända elever utvecklas i Uddling m.fl. (2023).

Lärares och rektorers explicita uppfattningar

När det gäller lärarnas explicita uppfattningar om sva-ämnets organisering verbaliserar de flesta sina åsikter, synpunkter och antaganden på ett tydligt sätt. En gemensam uppfattning bland lärarna är att kompetens och utbildning är viktigt för en väl fungerande sva-verksamhet. På skolan där L3 arbetar har de ett tvåläraresystem och hen påtalar att det inte alltid finns sva-kompetens bland de undervisande lärarna: "Meningen är ju att det ska va så, men så är det inte". Därefter säger L3: "Sen är det ju väldigt många som har sva i sin utbildning, fast dom kanske inte ens vet att dom har det eller inte tänker på det". Hen åsyftar behörighet här och det faktum att svensklärare under en tid fick behörighet i sva utan en enda högskolepoäng i ämnet³. L2 arbetar på ett högstadium där de har IU/SU och hen berättar att de har en unik situation när det gäller sva-kompetens på skolan. Alla svensklärare har dessutom behörighet i sva och detta innebär att det blir enkelt att organisera undervisningsgrupper, även mindre sådana vid behov. L2 säger: "det är ju väldigt tacksamt, naturligtvis, för oss som ser behovet och också ser styrkan i att vi stöttar upp tidigt i språk för att det gynnar alla ämnen". Hen påpekar att "Det här är ju nåt som vi vet forskningsmässigt, att det är så här man måste

³ Enligt behörighetsförordningen som gällde fram till år 2013 gavs svensklärare behörighet att undervisa i sva utan högskolepoäng i ämnet. Kraven ändrades 2013 till att lärare måste ha 30 högskolepoäng för att undervisa i svenska som andraspråk i årskurserna 1–6. Från och med 1 juli 2022 krävs endast 15 hp i sva för utökad behörighet i både årskurs 1–3 och 4–6, om läraren har behörighet att undervisa i svenska (annars krävs 30 hp) (Skolverket 2023a).

göra”. Utgångspunkten för organiseringen är således elevernas behov. På skolan där L1 arbetar, baseras organiseringen däremot inte på någon pedagogisk tanke:

Så då delar man upp eleverna på det viset, då, men inte alla tillfällen i veckan. Och det är ju också det här rent schematekniskt och med, ja, tjänsteplaneringarna som gör. Det är ju inte nån pedagogisk tanke med varför man delar in det som man gör alltså rent, på schemat, utan det kan bli tre av fyra tillfällen i veckan så är man uppdelade.

Enligt L1:s uppfattning är det schematekniska skäl eller tjänsteplanering som styr hur undervisningen organiseras och inte pedagogiska grunder. En av anledningarna är exempelvis att vissa lärare arbetar deltid, vilket påverkar tjänsteplaneringen tillika organiseringen. Det beskrivna exemplet visar även att uppfattningarna är situerade i den lokala kontexten.

Lärarnas explicita uppfattningar verkar till stor del ha formats av såväl kunskap som erfarenhet. Av de lärare som ingår i studien är många förstelärare med mångårig erfarenhet av sva. Det innebär att de ofta blir så kallade nyckelpersoner som har ett ansvar för att organisera sva-undervisningen, handleda eller stödja kollegor samt konsultera rektor. Eftersom flera har formella uppdrag i relation till sva-ämnet, verkar det som att deras explicita uppfattningar om sva ämnet och dess organisering kan sättas i relation till det. De flesta uttrycker en bestämd åsikt om hur de anser att organiseringen bör vara och svaren grundas i många fall på både kunskap och erfarenhet. L2 hänvisar till forskning i citatet ovan, om än implicit eftersom det inte specificeras vilken forskning som åsyftas. Däremot nämns forskares namn i samband med andra frågor som ställs, vilket visar att L2:s uppfattningar är grundade i vetenskaplig kunskap men också i erfarenhet, då hen har arbetat som lärare i 25 år. L2 uttrycker att de har en unik situation på skolan där alla lärare är behöriga i sve och sva och det underlättar deras möjligheter att dela upp eleverna vid behov. Uppfattningen är därmed även situerad i den specifika skolans kontext. Om exempelvis flera av sva- eller svensklärarna skulle sluta, vore det kanske inte möjligt att bibehålla den flexibla organiseringen. Exempelen ovan visar hur uppfattningar och praktik ömsesidigt påverkar varandra (Fives & Buehl 2012). I exemplet med L1 visas också hur yttre faktorer (schematekniska skäl och tjänsteplanering) påverkar sva-ämnets organisering. Läraren anser att dessa yttre faktorer utgör hinder för att genomföra en undervisning som bygger på pedagogiska principer.

Flera av rektorerna har erfarenhet av att arbeta som lärare. De som dessutom har utbildning i sve och/eller sva eller som har erfarenhet från mångkulturella skolor visar ett särskilt intresse för just dessa frågor, vilket verkar påverka deras uppfattningar. Både R2 och R3 har lärarbakgrund och de uttrycker att den kunskap som de fått om sva i lärarutbildningen har varit värdefull i arbetet som rektor. R3 är rektor på en skola där majoriteten av eleverna har utländsk bakgrund. När R3 talar om sva-kompetens säger hen:

”du frågar om sva-kompetens, men vi tänker bredare än så”. Hen utvecklar därefter svaret: ”skulle jag utbilda två sva-lärare till så skulle det ändå bli en droppe i havet, för att det handlar om gemensamt synsätt på varje lektion. Och i värdegrundsfrågor också”. Trots att R2 har lärarbakgrund uttrycker hen att de på skolan inte har tillräcklig kunskap om just organisering: ”vi har inte så stor kunskap utifrån det här med styrning och ledning, hur vi ska organisera och göra annorlunda”. R2 jämför med den skola där hen arbetade tidigare där en majoritet av eleverna var sva-elever. Då var förutsättningarna annorlunda och det visar också att uppfattningen är situerad i en kontext.

Även om vissa rektorer uppger att de har kunskap om sva och är erfarna, finns det också exempel på rektorer som inte är insatta i hur sva-undervisningen organiseras eller genomförs. De hänvisar i stället till lärarna i de aktuella fallen (t.ex. R4). Eftersom uppfattningar påverkar praktiken, kan det finnas en risk att rektor fattar ogenomtänkta beslut baserade på okunskap när de inte har egen kunskap utan tvingas förlita sig på medarbetares. Det finns en större variation bland rektorerna, jämfört med lärarna, vad gäller deras erfarenhet och kunskap om sva. Till stor del är rektorernas uppfattningar explicita och verbaliserade, både när det kommer till att uttrycka vad de vet (R2 och R3) men även vad de inte vet (R2).

Dynamiska eller oföränderliga uppfattningar

När det gäller organisering av sva kopplat till Lgr 22 uttrycker vissa av skolledarna ändrade uppfattningar och menar att de reviderade kursplanerna i sve och sva kräver separerade undervisningsgrupper. Nationellt centrum för svenska som andraspråk (NC) tycks ha påverkat deras uppfattningar i frågan. Det visas i följande citat där R4 berättar att frågan diskuterats med andra rektorer i kommunen på ett möte i utbildningsförvaltningen:

NC:s material är ju väldigt tydligt att det blir ännu mer av ett eget ämne, och att det blir ännu svårare att undervisa både sve och sva i samma grupp. Jag skickade länken till mina rektorskollegor och det blev en ögonöppnare. Allt är ju öppet för tolkning, men jag tror vi kommer landa där att det blir separerat. Sen handlar det ju om tjänstefördelning och sådana saker, men vi får se.

R4 hänvisar i citatet ovan till NC och att deras information även varit en ”ögonöppnare” för andra rektorer⁴: Dock reserverar sig R4 något genom att säga att ”allt är öppet för tolkning”. R1, som arbetar vid en skola där cirka hälften av eleverna har utländsk bakgrund, har också ändrat uppfattning om sva-ämnets organisering. Hen har beslutat om en förändrad organisering där skolan nu har separerade undervisningsgrupper, grundat på informationen från NC. Uppfattningarna hos R4 och R1 kan beskrivas som dynamiska och

⁴ På NC:s webbplats finns information om att de ökade skillnaderna mellan svenskämnena i Lgr 22 gör att ämnena inte enkelt kan samläsas (Nationellt centrum för svenska som andraspråk, 2024).

föränderliga men de har emellertid inte grundats i någon "truth component" som Fives och Buhl (2012) menar skiljer kunskap från uppfattningar.

Ett annat exempel på dynamiska uppfattningar finns hos L4, som arbetar på en skola där cirka tio procent av eleverna har utländsk bakgrund. Det är en ny situation på skolan och en förändring som skett under de senaste två-tre åren. Det finns ingen sva-lärare på skolan och inga rutiner för vilka elever som ska läsa sva. Hen reflekterar över situationen och det faktum att vissa elever som läser sva är nyanlända medan andra har kommit långt i sin språkutveckling och att de därmed har olika behov. Enligt Levin (2015) är det särskilt uppfattningar som en person är medveten om och kan explicitgöra som kan ändras över tid. L4 konstaterar att "det är ju det som är så intressant tycker jag, för jag har aldrig riktigt tänkt på det". Hen åsyftar att nyanlända elever kan behöva undervisning i separerad undervisningsgrupp medan andra sva-elever inte behöver det. L4 refererar därefter till kursen i svenska som andraspråk, som hen för tillfället läser:

Och då när jag läser min kurslitteratur så står det ju oftast att ja, man kan ha det inkluderat men man kan också ha det separat. Och där är vi ju, tycker jag, det är ju en organisations-fråga, då. För vissa elever funkar det jättebra, men vissa elever behöver verkligen den separata sva-undervisningen.

Citatet visar att L4:s uppfattningar har påverkats av de kunskaper hen fått genom sina studier i sva. I föreliggande exempel är uppfattningarna både dynamiska och explicita, då den kunskap som nämns kan verifieras genom forskning som hen läst. Dessutom uttrycker L4 att elever har olika behov och att det handlar om en organisationsfråga, vilket även belyser att uppfattningarna är knutna till den lokala kontexten. Den förändrade situationen på skolan innebär att frågorna om sva-elever och organisering av sva-undervisning inte har varit aktuella tidigare. De dynamiska uppfattningarna är alltså i det här exemplet kopplade till det förändrade elevunderlaget. Utifrån antagandet att uppfattningar spelar olika roller, kan exemplet med L4 ses som att hens uppfattningar filtrerar information medan exemplet med rektorerna handlar mer om att uppfattningarna både ramar in ett problem (organiseringen) och vägleder en konkret handling, nämligen en ändrad organisering (Fives & Buehl 2012). Oföränderliga uppfattningar är mer motståndskraftiga mot förändring och förändras sannolikt inte trots ny kunskap eller ny erfarenhet. En sådan uppfattning som kan identifieras i materialet är lärarnas åsikt att sva-elever har rätt till undervisning av behöriga lärare i ämnet svenska som andraspråk.

Sammanfattning av resultat

Resultaten, grundade på både enkät- och intervjudata, visar att de tre huvudsakliga sätten att organisera undervisningen på är: integrerad undervisningsgrupp (IU), integrerad undervisningsgrupp men separerad vid behov (IU/SU) och separerad undervisningsgrupp (SU). Lärares och rektorers upp-

fattningar om sva-ämnets organisering visar att uppfattningarna ofta är situerade i en specifik kontext. En lärare på en skola med många elever med utländsk bakgrund uttrycker att integrerad undervisning (IU) kan vara begränsande. Samtidigt finns uppfattningen att IU/SU kan fungera väl, under förutsättning att lärarna har behörighet i båda sväskämnena. På en annan skola, där hälften av eleverna har utländsk bakgrund, anser en lärare att separerade grupper fungerar bättre. En generell uppfattning bland lärare är att sva inte är avsett för nyanlända elever, och att ett annat alternativ behövs för dessa elever. Många läraruppfattningar är explicita och betonar vikten av kompetens och utbildning för en väl fungerande sva-verksamhet. På vissa skolor saknas dock sva-kompetens bland lärarna, trots att de formellt kan ha behörighet. Vidare visar resultaten exempel på att uppfattningarna är dynamiska och kan förändras. Rektorer beskriver hur deras uppfattningar har ändrats i och med Lgr 22 och information på NC:s webbplats. En lärare uttrycker att hans uppfattningar har förändrats genom den nya kunskap hen fått från en högskolekurs.

Diskussion

Syftet med studien var att undersöka organiseringen av sva-ämnet i grundskolan samt lärares och rektorers uppfattningar om den organisering som finns på den skola där de är verksamma. Nedan diskuteras de viktigaste resultaten i relation till tidigare forskning.

Olika uppfattningar om organisering i ett komplext samspel

I resultaten visas att uppfattningarna som har identifierats främst är explicita, dynamiska och situerade i en kontext – företrädesvis till den skola där rektorerna eller lärarna arbetar. Vidare konstateras att uppfattningarna ingår i ett samspel där de inte alltid går att skilja från varandra. De explicita uppfattningarna om sva-undervisningens organisering verkar ha en stark koppling till den lokala kontexten och de förutsättningar som råder där. De deltagande lärarna i studien, som i många fall är engagerade förstelärare i sva, uttrycker sina uppfattningar om sva-ämnets organisering på ett explicit och medvetet sätt (Fives & Buehl 2012). Flera av lärarna kan beskrivas som nyckelpersoner som på olika sätt både ges och tar ansvar för sva-verksamheten på skolorna. I många fall finns inte rutinerna för organisering av sva-undervisning inbyggda i organisationen utan eventuella nyckelpersoner och deras uppfattningar blir avgörande. Skolornas tillgång till behöriga sva-lärare ser olika ut och det har betydelse för organiseringen, vilket också bekräftats i tidigare forskning (jfr. Economou 2013; 2015; Elmeroth 2005). Om det endast finns en eller ett fåtal lärare med sva-behörighet verkar detta faktum bli styrande i beslut som tas angående organisering och möjlig schemaläggning. I en situation som den med L2, där alla svensklärare på högstadiet även är behöriga i sva, blir det lättare att planera undervisningen utifrån elevernas behov.

I resultatet finns exempel på främst dynamiska men också oföränderliga uppfattningar (Fives & Buehl 2012). De dynamiska uppfattningarna framträder exempelvis när L4, som vid intervjutillfället läser en högskolekurs i svenska som andraspråk, beskriver hur de kunskaper som hen har tillägnat sig under kursen har påverkat hens uppfattningar om sva-ämnets organisering. Både kunskap och erfarenhet kan bidra till att förändra deltagarnas uppfattningar och det är även något som synliggörs i Lindholm (2020). Vissa rektorer har ändrat uppfattning om organiseringen av sva kopplat till Lgr 22. Det visas genom att några har fattat beslut om separerade undervisningsgrupper efter att ha läst information på NC:s webbplats om potentiella svårigheter med integrerad undervisning för sva-elever. Trots goda intentioner från rektorernas sida verkar informationen från NC ha tolkats bokstavligen och något oreflekterat, utan förankring i den egna kontexten. Det ställs höga krav på rektorer och lärare att kunna tänka kritiskt, analysera information och basera sina uppfattningar och beslut på välgrundad kunskap. Bristande kunskap gör dem särskilt sårbara, när information tolkas som sann för att den uttrycks av expertis (t.ex. NC eller Skolverket, eller en medarbetare som uppfattas som kunnig) och formeras till uppfattningar. När beslut inte är förankrade i kunskap kan de potentiellt få negativa konsekvenser för undervisningen och i slutändan för eleverna (jfr. Skolinspektionen 2020). Oss veterligen finns ingen forskning som har identifierat att det just är organisationsformen per se som avgör om det blir en undervisning med hög kvalitet för eleverna. Precis som L4 påpekar och som hen dessutom har läst om i kurslitteratur, kan separerad undervisning fungera bra för t.ex. nyanlända elever medan andra gynnas bättre av integrerad undervisning (jfr. Tajic & Bunar 2020).

Individuella och kontextuella faktorer

Vid analysen av de uppfattningar som är situerade i en kontext, framkommer att även yttre faktorer påverkar hur sva-ämnet organiseras på olika skolor, t.ex. ekonomi, schematekniska skäl, personalresurser, lokaler samt elevunderlag (jfr. Skolverket 2018). Precis som Fives och Buehl (2012) påpekar måste såväl individuella som kontextuella faktorer tas i beaktande i samband med att uppfattningar studeras i relation till en praktik. I flera av såväl rektors- som lärarintervjuerna framträder uppfattningar om att skolans ekonomiska resurser begränsar skolornas möjligheter att organisera sva-undervisningen som de önskar. På en mindre skola kan det finnas enbart en sva-lärare och det påverkar tjänsteplaneringen samt vilka möjligheter som finns att organisera sva-undervisningen och tillgodose alla elevers behov. L1 påtalar t.ex. (s. 11) att det snarare är schematekniska skäl eller tjänsteplanering som styr hur undervisningen organiseras än pedagogiska överväganden. Skolorna har olika förutsättningar när det gäller exempelvis ekonomi och personalresurser och de uppfattningar som framkommer verkar till stor del vara situerade i den lokala kontexten. Ekonomin är överordnad

och verkar styra många av de beslut som tas, men förhållandet mellan uppfattningarna och praktiken är komplext, och dessa påverkar varandra ömsesidigt (jfr. Buehl & Beck 2015).

Sammanfattningsvis visar studien att det finns en stor variation i hur sva-undervisningen organiseras. Vi konstaterar dessutom att uppfattningarna om det "bästa sättet" att organisera sva är starkt beroende av den specifika kontexten på varje skola. Resultaten är inte representativa för alla grundskolor i Sverige men vi anser att studien bidrar med viktig kunskap om rektorers och lärares uppfattningar om organisering av sva-undervisning och vilken betydelse det har för praktiken. Likvärdigheten i sva-undervisningen har tidigare diskuterats och ifrågasatts (se t.ex. Economou 2015; Skolverket 2018) och vi ser att det fortfarande finns en hel del arbete som måste göras för att säkerställa att undervisningen blir likvärdig för alla elever. Lgr 22 tycks emellertid ha bidragit till att frågor om sva-elever och deras lärande har satts på agendan i arbetet på skolor.

Lindholm har gjort merparten av analysarbetet och är huvudförfattare. Samtliga författare har varit delaktiga i datainsamlingen, artikelns grundläggande idé, design och skrivande. Vi vill rikta ett särskilt tack till studenterna Josefin Edqvist, Madelène Press och Anders Schäfer, som har bidragit till att samla in material till studien.

Referenser

- Bandura, Albert (1997), *Self-Efficacy: The exercise of control*. Basingstoke: W. H. Freeman.
- Bravo Granström, Monica (2019), Teachers' beliefs and strategies when teaching reading in multilingual settings. Case studies in German, Swedish and Chilean grade 4 classrooms. [Doktorsavhandling, Pedagogiska Högskolan Weingarten, Tyskland]. <https://www.logos-verlag.de/cgi-bin/engbuchm?id?isbn=4842&lng=deu&id=>
- Buehl, Michelle M. & Beck, Jori S. (2015), The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. I Fives, Helenrose & Gill, Michele Gregoire (red.), *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, s. 66–84.
- Duek, Susanne, Lindholm, Anna & Uddling, Jenny (2024), Enacting new visions: headteachers' preparatory work amidst revised language arts syllabi. *Education Inquiry*, 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2438432>
- Economou, Catarina (2007), *Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det?* [Licentiatuppsats, Malmö högskola]. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1404576/FULLTEXT01.pdf>
- Economou, Catarina (2013), Svenska och svenska som andraspråk i Gy 11 – två jämbördiga ämnen. *Forskning om undervisning och lärande*, 11(2013): 44–60. https://www.forskul.se/ffiles/00583BA0/ful11_svenska_andrasprak.pdf

- Economou, Catarina (2015), *I svenska två vågar jag prata mer och så*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/39343>
- Elmeroth, Elisabeth (2005), Svenska som andraspråk i en multikulturell skola. I Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar. Stockholm: Skolverket. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:152248/FULLTEXT01.pdf>
- Fives, Helenrose & Buehl, Michelle M. (2012), Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I Harris, Karen R., Steve Ed Graham, Tim Ed Urdan, Sandra Ed Graham, James M. Royer, and Moshe Ed Zeidner (red.), *APA Educational Psychology Handbook. Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. American Psychological Association, s. 471–499. DOI: <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fives, Helenrose & Buehl, Michelle M. (2016), ‘Teachers’ Beliefs, in the Context of Policy Reform’. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1): 114–121. DOI: <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>
- Hedman, Christina & Magnusson, Ulrika (2019), Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2): 452-466. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1693956>
- Hedman, Christina & Magnusson, Ulrika (2020), Student ambivalence towards second language education in three Swedish upper secondary schools. *Linguistics and Education*, 55, 100767. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767>
- Kulbrandstad I., Lise, Tomter Alstad, Gunhild, & Birgitta Ljung Egeland (red.) (2020), Temanummer: læreroppfatninger, *NOA– norsk som andrespråk*, 18(2). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/236>
- Lindholm, Anna (2020), Svensklärares uppfattningar om flerspråkighet: en intervjustudie. I: Iversen Kulbrandstad, Lise, Tomter Alstad, Gunhild, & Birgitta Ljung Egeland (red.). Temanummer: læreroppfatninger, *NOA– norsk som andrespråk*, 18(2), s. 83–100. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1889/1864>
- Lucas, Tamara, Villegas, Anna María och Adrian D. Martin. (2015), Teachers’ beliefs about English Language Learners. I Fives, Helenrose & Gill, Michele Gregoire (red.), *International handbook of research on teachers’ beliefs*. New York: Routledge, s. 453–474.
- Lunneblad, Johannes, & Carlsson, Maj Asplund (2009), De kommer från nordost – Om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 18(2): 87-103. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v18i2.905>
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2024), *Råd och stöd, vanliga frågor. Hur kan svenska som andraspråk organiseras?* <https://www.su.se/nationellt-centrum-for-svenska-som-andrasprak/r%C3%A5d-och-st%C3%B6d/vanliga-fr%C3%A5gor?open-collapse-boxes=ccbd-hurkansvenskasomandraspr%C3%A5korganiserar>

- Pajares, M. Frank (1992), Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3): 307-332. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Patton, Michael Quinn (2002), *Qualitative research and evaluation methods*. 3 uppl. Sage publications.
- Pettit, Stacie Kae (2011), Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom: A review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, 5(2): 123-147. DOI: <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594357>
- Sahlée, Anna (2017), *Språket och skolämnet svenska som andraspråk: Om elevers språk och skolans språksyn*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DIVA. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1082072/FULLTEXT01>
- SFS 2010:800, *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SFS 2011:185, *Skolförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185/
- Siekkinen, Frida (2021), *Att vara och inte vara. Elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/66916/gupea_2077_66916_1.pdf?sequence=1
- Skolinspektionen (2010), *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/sprakutveckling-annat-modersmal/sprak--och-kunskapsutveckling-for-barn-och-elever-med-annat-modersmal-an-svenska---slutrapport-2010.pdf>
- Skolinspektionen (2020), *Svenska som andraspråk i årskurs 7–9*. Stockholm: Skolinspektionen, <https://www.skolinspektionen.se/sok/?q=Svenska+som+andraspr%C3%A5k+i+%C3%A5rskurs+7%E2%80%939>
- Skolverket (2008), *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Stockholm: Skolverket, Rapport 321.
- Skolverket (2018), *Svenska som andraspråk i praktiken. En intervjustudie om hur skolor arbetar med svenska som andraspråk i årskurs 7-9*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3956>
- Skolverket (2022a), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket (2022b), *Uppdrag om bred översyn av svenskämnen*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9861>
- Skolverket (2023a), *Tabell över poänggränser för utökad behörighet*. <https://www.skolverket.se/download/18.a1a676d18aaddf64d71402/1695712038865/Tabell-over-poanggranser-for-utokad-behorighet-2.pdf>
- Skolverket (2023b), *Statistik*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>

- Tajic, Dennis & Bunar, Nihad (2020), "Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools". *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>
- Torpsten, Ann-Christin (2008), *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. [Doktorsavhandling, Växjö universitet]. DIVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:206370/fulltext01>
- Uddling, Jenny, Duek, Susanne, & Lindholm, Anna (2023), Legitimeringsdiskurser om organisationen av nyanländas svenskundervisning. *Nordand*, 18(3), 173–189. DOI: <https://doi.org/10.18261/nordand.18.3.2>
- Vetenskapsrådet (2017), *God forsknings sed*. Vetenskapsrådets rapportserie, 1. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed.html>

Dimensioner av flerspråkighetsutveckling i praktikrelaterad undervisning på sfi

Robert Walldén och Anna Winlund

En ständig utmaning för språkutbildning är att länka samman formell undervisning med de kommunikativa praktiker och behov som finns utanför klassrummet (t.ex. Franker 2011; Lehtonen 2017; Reinders & Benson 2017). Det gäller inte minst inom svenska för invandrare (sfi), där eleverna ska rustas inför att delta aktivt i vardags-, samhälls- och arbetsliv. Sfi-utbildningen har särskilt präglats av hänsyn till arbetsmarknaden med ett tilltagande fokus på anställningsbarhet (t.ex. Lindberg & Sandwall 2017; Rosén Bagga-Gupta 2013). Detta har bland annat resulterat i satsningar på att integrera sfi-undervisningen med praktik på arbetsplatser med ambitionen att olika kontexter för språkinläring ska kunna berika varandra (Thornéus 2018). Även om praktik som företeelse har belysts i tidigare studier (Sandwall 2013; Walldén 2024a) saknas det insikter om klassrumsaktiviteter som söker skapa förutsättningar för sfi-elevens språkutveckling genom att länka samman klassrumskontexten med en arbetsplatskontext.

I linje med det flerspråkighetsperspektiv som har präglat det språkdidaktiska fältet under de senaste decennierna (García & Seltzer 2016; Fuster & Bardel 2024) inklusive i vuxenutbildning (se t.ex. García 2017; Wedin 2023), intresserar vi oss för sfi-elevens möjlighet att utveckla inte bara kunskaper i målspråket utan också olika aspekter av sin flerspråkighet, till exempel genom att utbildningen kopplas till deras flerspråkiga och flerkulturella kunskaper. Syftet med föreliggande studie är därmed att bidra med kunskap om vilka olika dimensioner av flerspråkighetsutveckling som aktualiseras när elever deltar i undervisningsmoment med koppling till arbetssökande och språkpraktik. Frågeställningar är följande:

1. Vilka dimensioner av flerspråkighetsutveckling betonades under olika klassrumsaktiviteter som relaterade till elevernas språkpraktik?
2. På vilket sätt utmanades eller vidareförmedlades traditionella maktrelationer i språkutbildningen under klassrumsaktiviteterna?

Forskning om svenska för invandrare

Tidigare klassrumsforskning om undervisning i svenska för invandrare (sfi) är begränsad. Wedin och Shaswar (2019, 2023) har dock undersökt elevernas möjligheter till aktivt deltagande i klassrumsinteraktion. De drog slutsatsen att studenterna sällan utmanades med mer krävande kommunikativa uppgifter. Vikten av att utmana studenterna i enlighet med deras förmåga som vuxna språkinlärare poängteras även i Frankers (2011) studie om användning

av bildmaterial i grundläggande läsundervisning. Andra studier har tagit ett helhetsgrepp på elevernas engagemang i skriftpraktiker, med fokus på elevernas möjligheter att utveckla sin flerspråkighet, multimodalitet och kritiska litteracitet (Bergsten Provaznik & Wedin 2023; Wedin m.fl. 2018; Wedin 2023). Vidare har intervjustudier belyst elevernas uppfattningar om sfi-utbildning, där det bland annat framgår att de anser sig inte bli tillräckligt förberedda för kommunikativa situationer utanför klassrummet (Rydell 2018; Ahlgren & Rydell 2020). De svårigheter som andraspråkstalare upplever i att exempelvis engagera sig i socialt småprat stöds även av internationella studier (t.ex. Myles 2009; Yates & Marjor 2015). Det finns även ett fåtal studier som har fokuserat på elevers skrivande, vilka beskrivs i ett senare avsnitt.

Kommunikativa undervisningsaktiviteter med koppling till språkanvändning utanför klassrummet har inte stått i fokus för ovanstående studier. Även om praktikplatser har potential att ge en kontext för att lära sig om språkanvändning i olika sammanhang, påvisade Sandwalls (2013) studie en brist på koppling mellan praktikplatser och den formella språkundervisningen. Hon förespråkade därför en pedagogisk modell baserad på att överföra möjligheter till språkligt lärande mellan praktikplatserna och klassrummet. Med utgångspunkt i en liknande idé om transfer visade Febring och Henrys (2022) studie att sfi-lärare, yrkeslärare och handledare på arbetsplatser såg både domänrelaterade och kommunikativa vinster med att kombinera sfi-undervisning med arbetsplatsinslag. Det innebar att eleverna både fick möjlighet att lära sig om språk och praktik direkt kopplade till specifika yrken och mötte en gynnsam kommunikativ miljö för att träna målspråket. Ingen av dessa studier belyser undervisningsmoment som söker koppla klassrumskontexten till arbetsplatser och sådant som rör arbetslivet mer allmänt.

Den observerade undervisningen i föreliggande studie hämtade inspiration från Sandwalls modell genom att skapa praktikplatsrelaterade uppgifter som följdes upp i klassrummet. En tidigare publikation fokuserade på elevernas erfarenheter av praktikplatserna (Walldén 2024a). Flera studenter rapporterade positiva erfarenheter av att interagera med svenska modersmålstalare samtidigt som de fick erfarenhet av arbetsplatsen. Studien visade även att eleverna främst associerade klassrumspraktiken med grammatik och skrivande trots att betydande klassrumstid hade ägnats åt muntliga presentationer och diskussioner (2024: 20). Forskningsintervjuer med sfi-elever har visat att de efterlyser undervisning som stärker deras muntliga förmåga att samtala med förstaspråkstalare (t.ex. Ahlgren & Rydell 2020; Walldén 2024a). Studien bygger vidare på en tidigare delstudie (Walldén 2024b) som inriktade sig på elevers presentationer samt uppföljande diskussioner om ord och uttryck som påträffades på praktikplatserna. Resultatet visade att språkpraktiken bidrog med ett sammanhang för att föra utvecklade diskussioner om ordkombinationers betydelse och användning i olika situationer. Förelig-

gande studie förflyttar fokuset från ordförråd till klassrumsaktiviteter som skulle främja elevernas kommunikativa förmågor med koppling till språk-användning i arbetsliv och på praktikplatser.

Kommunikativ språkundervisning med koppling till arbetsplatser och arbetsliv

Det finns ett fåtal studier som har fokuserat på vuxna migranternas utveckling av pragmatiska språkförmågor med utgångspunkt i erfarenheter från arbetsplatser. Genom rollspel och retrospektiva intervjuer fokuserade Riddiford och Holmes (2015) studie på att främja välutbildade migranternas förmåga att använda avböjande talhandlingar i en arbetsplatskontext. Resultatet visade att explicit undervisning i kombination med analyser av autentiska arbetsplatssamtal kan gynna deltagarnas utveckling av pragmatiska förmågor. En studie av Li (2000) fokuserade i stället på hur en av deltagarna i ett professionellt träningsprogram för vuxna migranter gradvis approprierade kulturella normer och utvecklade sin kommunikativa kompetens, med ett särskilt fokus på den pragmatiska förmågan att framföra önskemål. Båda dessa studier fokuserar på välutbildade migranter som deltar i insatser med det specifika målet att förbättra språkliga färdigheter på arbetsplatsen. Deltagarna behärskade dessutom målspråket på en relativt avancerad nivå.

Föreliggande studie har ett annat fokus, eftersom den inriktar sig mot den möjliga korsbefruktnings som kan ske mellan praktikplats och klassrums-kontext i grundläggande språkutbildning för vuxna migranter. Även om det saknas klassrumsnära studier som har belyst denna typ av aktiviteter har tidigare forskning lyft fram gränsobjekt som ett gynnsamt inslag (Febring & Henry 2022; Sandwall 2013), till exempel artefakter från arbetsplatser som eleverna tar med sig till klassrummet eller uppgifter de ska lösa på arbets-platsen och redovisa i klassrummet. Sådana uppgifter var ett inslag i den undervisning som belyses i föreliggande studie (se även Walldén 2024a, 2024b).

Det finns även studier som har undersökt främjandet av elevers mer generella arbetslivsrelaterade kommunikativa färdigheter. Louw m.fl. (2010) genomförde en pedagogisk intervention som innebar att ingenjörer som hade migrerat från Kina till Kanada undervisades om arbetsintervjuer utifrån en första simulerad intervju. En uppföljande simulerad intervju visade att deltagarna, vars språkliga nivå, Canadian Language Benchmark 5, enligt vår tolkning någorlunda motsvarade slutnivån för sfi, utvecklades avseende bland annat begriplighet, kulturell anpassning och relationsbyggande. Undervisningen innehöll jämförelser av elevernas intervjuer med en infödd talares, typiska frågor och svar vid arbetsintervjuer, och analys av svar som hade bedömts som icke-fungerande av en expertpanel. Liknande positiva resultat av interventioner visas i färskare studier som involverade avancerade och högutbildade andraspråkstalare (Travers 2017; Travers & Huang 2021). Att motsvarande studier saknas i språkutbildning på grundläggande nivå speglar

det faktum att andraspråksforskning under lång tid främst har fokuserat på högutbildade elever i professionella och akademiska kontexter (vilket diskuteras i t.ex. Bigelow & Tarone 2004; Jakobson 2019; Godfroid & Andringa 2023).

Skrivfokuserade studier inriktade mot förberedelse inför arbetsliv

En central skriftlig färdighet kopplad till arbetsliv är skrivandet av ansökningsbrev till anställningar. Även om detta kan antas vara ett centralt undervisningsinnehåll i sfi-utbildningen med tanke på dess nära koppling till arbetslivet (Lindberg & Sandwall 2017), har tidigare sfi-forskning inte belyst undervisning av detta slag. Studier med fokus på skrivundervisning är få. De har bland annat visat en riklig förekomst av multimodala och transspråkande inslag under elevernas skrivande (Wedin m.fl. 2018) samt belyst hur både lärare och elever betonar språklig korrekthet vid återkoppling på elevtexter (Jakobson 2019). Skrivande var även ett inslag i Wedins (2023) studie, som visade hur läraren ville aktivera ett kontextualiserat och vardagligt innehåll genom att låta eleverna omformulera regler för mobilanvändning i klassrummet, vilket ledde till en konflikt med en elev som ville försvara de initiala förslag på regler som hon hade bidragit till att skriva. Wedin (2023) förklarar detta i termer av att eleven i stället var orienterad mot ett dekontextualiserat och litterärt innehåll, eftersom det motsvarade hennes skriftspråkliga utveckling.

Bland andra skrivfokuserade studier undersökte Agebjörn och Walldén (2024) sfi-elevers skrivutveckling under en termin samt den eventuella effekten av språkpraktik. Resultatet visade att flertalet av eleverna förbättrade sitt skrivande, men att språkpraktik saknade effekt på elevernas språkutveckling när den testades genom en skrivuppgift. En studie av undervisning i svenska som andraspråk på grundläggande vuxenutbildning (Sandgaard-Ekdahl & Walldén 2022) gjorde kvalitativa analyser av argumenterande elevtexter och visade att elevernas framgångsrika skrivande inte kan stötta endast med ett fokus på genrestruktur. I stället behövs undervisning i grammatiska strukturer och relevant ordförråd. Ingen av dessa studier fokuserar på skrivande kopplat till arbetsliv, och de synliggör inte heller hur lärare förbereder eleverna inför skrivandet.

Däremot finns internationell forskning som har belyst skrivande av ansökningsbrev med inspiration av systemisk-funktionell lingvistik. Mirzaei och Aliabadi (2013) fokuserade på korrigerande återkoppling när avancerade inlärare av engelska skrev ansökningsbrev. Samtliga elever fick undervisning i hur ansökningsbrev typiskt är strukturerade och möjlighet att träna på att skriva ett brev, med återkoppling från läraren. Resultatet visar att elever som sedan fick explicit korrigerande återkoppling, genom att läraren noterade felaktigheter i struktur och språkbehandling samt gav eleverna de korrekta formerna, förbättrade sina texter mer än elever som bara fick noteringar i

marginalen och under brevet om att det fanns språkliga felaktigheter eller att strukturella element saknades. Vidare jämförde en indonesisk studie elevers ansökningsbrev med ett brev skriven av en expert (Latipah & Gunawan 2020). Resultatet visade att eleverna, som studerade engelska som främmandespråk, följde strukturella konventioner men hade svårt att framhäva sina positiva egenskaper. Därför argumenterar författarna för en undervisning som fokuserar på framgångsrika strategier för positiv självvärdering, till exempel genom att exemplifiera eftertraktade egenskaper.

Andra studier har fokuserat på artighetsstrategier som avancerade inlärare av engelska använder i ansökningsbrev. Dressen-Hammouda (2013) påvisade uppenbara svårigheter för fransktalande studenter att anpassa sig till förväntningar om att uttrycka sådant som värderades högt i L2-kontexten, såsom att visa intresse, vara optimistisk och visa sig hjälpsam. Dessa utgör positiva artighetsstrategier. I stället fokuserade de på att visa respekt, uttrycka sig indirekt och förminska sig själva. Därmed använde de negativa artighetsstrategier som bryter mot kulturella förväntningar. En uppföljande studie (Dressen-Hammouda 2023) lyfter fram att eleverna varken anpassade sig till L2-kontexten eller uppvisade de artighetsstrategier som används i Frankrike, såsom att uttrycka respekt för överordnade, visa tacksamhet och förminska sina anspråk. Dressen-Hammouda menar att detta speglar hur eleverna befinner sig i en mellanposition både språkligt och kulturellt. Svårigheterna i att navigera normer för artighet visas även i en äldre studie (Al-Ali 2008) som involverade arabisktalande inlärare av engelska. Författaren betonar att elevernas försök att anpassa sig till L2-normer för artighet riskerar att utvärderas negativt av L1-talare av engelska eftersom de inte sker med anpassning till maktrelationer och den sociokulturella kontexten.

Ovanstående studier skiljer sig mot föreliggande på så sätt att de inte fokuserar på grundläggande språkutbildning. De synliggör inte heller den eventuella undervisning eleverna får om att skriva ansökningsbrev.

Teoretiska utgångspunkter

I den här artikeln undersöks förutsättningar undervisning skapar för sfi-elevers flerspråkighetsutveckling med koppling till arbetsliv och i relation till skriftspråkliga praktiker. Hornbergers (1989) modell ”The Continua of Biliteracy” (CoBi) används för att undersöka undervisningen. CoBi fungerar som ett ramverk inom vilket teorier om litteracitet och flerspråkighet integreras. Dess huvudsakliga syfte är att belysa de utmaningar som minoritets-språktalare möter inom utbildning och samhälle, inte minst när det gäller social rättvisa och maktperspektiv i relation till majoritetssamhället (Hornberger 2022). Hornbergers modell, som senare vidareutvecklats av bland annat Hornberger och Skilton-Sylvester (2000), har använts i forskning för att undersöka olika aspekter av flerspråkig litteracitet, såsom språkplanering, elevers identiteter, lärares stöttning och språkpolitik (Hornberger

2003), studier om minoritets-språkliga praktiker (Outakoski 2015), utforskning av flerspråkig litteracitetsutveckling genom studiehandledning och modersmåls-undervisning (Reath Warren 2017), samt undervisning i grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar (Winlund 2020) eller vuxna (Wedin 2023). Modellen har genom decennierna utvecklats och förändrats under användningen i olika kontexter (Hornberger 2022: 109).

I modellen definieras flerspråkig litteracitet som “any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in and around writing” (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000: 96-98). Läsande och skrivande ses därmed inte bara som tekniska färdigheter. I stället betonas de sociala och kommunikativa aspekterna som uppstår i interaktionen kring skrivandet och läsandet på två eller flera språk. Hornberger (2022) hämtar inspiration från Heaths (1983) begrepp ”literacy events” för att uttrycka sin syn på läsande och skrivande ur ett vidgat perspektiv:

The emphasis on interaction and interpretation around writing contrasts with definitions that take biliteracy more narrowly to mean (mastery of) reading (and writing) in two languages (or in a second language). The emphasis on instances of biliteracy is multiscalar, including communicative events but also actors, interactions, practices, activities, programs, sites, situations, societies, and worlds. (Hornberger 2022: 110)

Modellen innefattar fyra dimensioner, konceptualiserade som kontinuerliga skalor: 1) *context of biliteracy* handlar om vilka sammanhang litteraciteten utforskas i, exempelvis om det gäller en minoritetsspråkstalande individ eller en grupp i ett majoritetsspråkssamhälle, 2) *media of biliteracy* visar vilket medium som används, såsom skrift eller tal, 3) *individual development of biliteracy* gäller exempelvis hur individen utvecklar receptiva eller produktiva färdigheter, och 4) *content of biliteracy* visar vilket innehåll som avhandlas genom den flerspråkiga litteraciteten. En anpassad version av modellen med fokus på dimensionerna 3 och 4 visas i Figur 1. Hornberger (2003) framhåller att innehållet i flerspråkiga elevers litteracitet är lika viktigt som utvecklingsprocessen, de kontextuella aspekterna, och de medier eller metoder som används (Hornberger 2003: 160). Dessa dimensioner representeras grafiskt längs tolv korsande skalor, vilket illustrerar de komplexa sambanden mellan flerspråkighet och litteracitet (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000: 96). Skalorna sträcker sig från det som traditionellt anses vara lägre värderade, till högre värderade ändpunkter, där traditionella normer i majoritetssamhället tenderar att värderas högre, såsom skriftspråk jämfört med muntligt språk (se Kjelaas 2023).

Hornberger (2003: 35) betonar möjligheten att prioritera vissa dimensioner över andra. I föreliggande studie låg fokus särskilt på undervisningens innehåll samt individernas utveckling av flerspråkig litteracitet, vilka anses vara centrala faktorer i utbildningsprocessen och något som läraren kan påverka både genom sin planering av undervisningen och genom sin stöttning

under lektionstid (se Winlund 2020). Dessa dimensioner valdes som primära referenspunkter för analysen, även om modellen också medför att de två skalorna påverkar varandra sinsemellan liksom de andra två skalorna.

Den innehållsmässiga dimensionen (content) i flerspråkig litteracitet avgränsas genom tre skalor. Den första skalan visar litteracitetens förankring i minoritets- eller majoritetsgruppens erfarenheter och intressen. Denna skala knyter an till den andra skalan, som visar om litteraciteten är vardaglig eller mer litterär (vardagsspråk-skolspråk). Den litterära änden av detta kontinuum anses traditionellt vara högre värderad (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000: 108), då den associeras med former som överensstämmer med det akademiska och kunskapsorienterade språk som förväntas i skolan. Den tredje skalan visar om språket är kontextualiserat eller dekontextualiserat. Kontextualiserat språk anknyter till konkreta, personliga erfarenheter och vardagsspråk (Hornberger och Skilton-Sylvester 2000: 111), medan dekontextualiserat språk omfattar språkliga komponenter som är separerade från helheten, såsom grammatiska abstraktioner i skolböckerna.

Den andra dimensionen som utforskas i artikeln är individens utveckling av flerspråkig litteracitet. Dimensionen involverar tre skalor för faktorer som kan påverka en individs kommunikativa kompetens. Den första skalan sträcker sig från reception till produktion, och den andra från muntligt till skriftligt språk. Kontinuat mellan muntligt och skriftligt språk innefattar en vidgad syn på litteracitet som omfattar flera modaliteter, inklusive visuella, auditiva, spatiala och beteendemässiga aspekter (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000: 107). Den tredje skalan adresserar sambandet mellan en individs första språk (L1) och andra språk (L2). Även om det finns ett ökat fokus på att lyfta individens flerspråkiga resurser (Fuster & Bardel 2024) betonar denna skala det historiska anseendet för majoritetsspråket. Hornberger (1989: 281) argumenterar för att utvecklingen inom varje kontinuum bygger på egenskaper från hela kontinuat, vilket betonar modellens sammanflätning och komplexitet: "the more the learning contexts allow learners to draw on all points of the continua, the greater are the chances for their full biliterate development" (1989: 286).

I Winlunds artikel (2020) visas hur CoBi kan belysa hur olika litteracitetspraktiker samspelar och bereds olika mycket plats i undervisningen av nyanlända ungdomar med kort skolbakgrund på gymnasieskolans språkintroduktion. Elevernas litteracitetspraktiker analyserades utifrån de sex skalor som ingår i dimensionerna "innehåll" och "individuell litteracitetsutveckling". Analysen visade hur elevernas flerspråkiga litteracitet kunde beskrivas med hjälp av dessa skalor, och hur majoritetssamhällets skolpraktiker kunde erbjudas med utgångspunkt i elevernas resurser. Exempelvis började undervisningsmoment ofta muntligt, ibland på elevernas L1, med utgångspunkt i ämnen som eleverna var förtrogna med, för att därefter röra sig mot höger på skalorna mot ett mer dekontextualiserat och skolrelaterat skriftspråk på elevernas L2.

Även i Wedins (2023) studie av vuxna SFI-elever med begränsad skolgång, användes CoBi i analysen av etnografiska data om flerspråkiga litteraciteter i arbetet med grundläggande och kritisk litteracitet, då läraren baserade sin undervisning på ämnena "skolgång" och "föräldraskap". Analysen visade hur maktförhållanden tog sig olika uttryck i undervisningen, både i relation till att olika litteracitetspraktiker vanligtvis tilldelas olika hög status och till att lärare och elever kan ha olika möjligheter att bestämma vilka praktiker som ska beredas plats i klassrummet.

Metod och material

Den aktuella studien fokuserar på hur undervisning i svenska för invandrare organiseras inom en kommunal verksamhet (se Walldén 2024a). Inom denna kommun erbjöds sfi-elever möjlighet att välja inriktning inom tre breda yrkesområden: (1) utbildning, vård och omsorg; (2) livsmedel, restaurang och service; eller (3) industri, lager och logistik. Studien undersöker specifikt en, vid tidpunkten för studien, nyligen implementerad valbar introduktionskurs som syftade till att ge deltagarna praktisk erfarenhet inom deras valda yrkesområde. Under 13 veckor genomförde studenterna praktik på en arbetsplats inom sin valda bransch, två halvdagar i veckan. Utöver detta ägnades lektioner åt att förbereda sig för och reflektera över praktikperioderna.

Tillgång till fältet

Innan studiens start kontaktades Walldén av läraren och en projektledare, som båda senare deltog i studien. Deras beslut att inleda samarbetet berodde på bekantskap med författarens tidigare forskning och ett gemensamt intresse för följeforskning av kommunens initiativ att integrera arbetsplatser med språkinlärningsmål inom sfi-undervisningen. Med utgångspunkt i Sandwalls (2013) pedagogiska ramverk, som betonar förbättrad kunskapsöverföring mellan klassrum och praktiska miljöer, försökte läraren och projektledaren underlätta diskussioner om språk-inlärningsupplevelser inom praktikperioderna, genom att föra in artefakter, såsom texter, från praktiken till klassrumsundervisningen. Generellt sett syftade kursen till att ge en "språkpraktik" som främjar elevernas helhets-utveckling inom språket. Den pågående utvärderingsprocessen innebar att dela väsentliga fynd med läraren och den administrativa sidan av kommunens sfi-program. Dessutom deltog Walldén aktivt i planering och genomförande av några undervisningsaktiviteter (se Walldén 2024a, 2024b). Under lektionerna som denna artikel fokuserar på var författaren dock deltagande observatör av den undervisning som läraren hade planerat.

Deltagare

Den lärare som deltog i studien hade en lärarexamen på 60 högskolepoäng i svenska som andraspråk, vilket överstiger grundläggande behörighetskrav för

sfi-undervisning. Hon hade lång erfarenhet av vuxenutbildning samt gymnasielärarexamen med språklig inriktning.

Studien omfattade totalt 20 elever fördelade på två kursomgångar. De utgjorde en blandning av elever som läste kurs C och D i den reguljära undervisningen. De hade alla valt att gå orienteringskursen som erbjöd språkpraktik. Eleverna representerade samtliga studievägar vilket betyder att gruppen var heterogen avseende utbildningsbakgrund. Information om språkbakgrund samlades av etiska skäl inte in på individnivå, men gruppen var heterogen även i detta avseende.

Datainsamling

Sammanlagt dokumenterades 22 lektioner under orienteringskursens två omgångar, men data som analyseras i denna artikel härrör från transkriberade ljudinspelningar av fyra lektioner med fokus på klassrumsaktiviteter som på olika sätt var kopplade till kommunikativa praktiker utanför klassrummet (se tabell 1).

Tabell 1. Observerade lektioner

	Lektion 1	Lektion 2
Kursomgång 1	Regler på arbetsplatsen - imperativ	Vardagligt samtal med kollega
Kursomgång 2	Personligt brev	Förberedelser inför arbetsintervju

Lektionerna från omgång 1 ägde rum under den pågående praktikperioden som spände över 13 veckor, medan lektionerna från omgång 2 utgjordes av förberedelser inför praktikperioden. Varje lektion var 90 minuter lång. I transkriptionerna markerar kursivering tydlig betoning, medan "x" indikerar ohörbara ord. Utelämnat tal indikeras med "/.../". Transkriptionen utfördes enligt konventioner för skriftspråk (Norrby, 2014), eftersom innehållet är det primära, men vissa andraspråksdrag gällande till exempel morfologi och syntax har bevarats för autenticitetens skull.

I vissa av klassrumssamtalen användes andra språk än svenska. En kombination av onlineordböcker och AI-verktyget Gemini användes för att tolka och representera nyckelfraser på dari och persiska. Dessa transkriptioner betraktas som osäkra, vilket markeras genom parentes.

Etiska överväganden

Denna studie följer de riktlinjer för forskningsetik som fastställts av Vetenskapsrådet (2024). Innan studien påbörjades inhämtades informerat samtycke från alla deltagare. Eleverna informerades muntligt och skriftligt om studiens syfte, deltagandets frivillighet och deras rätt att när som helst avbryta sitt deltagande. Den skriftliga informationen granskades i samarbete med läraren och anpassades för att matcha elevernas förväntade språknivåer. Trots att eleverna tidigare hade fyllt i flera samtyckesformulär som en del av

deras medverkan i det kommunala projektet var det viktigt att understryka att detta specifika samtycke gällde forskning. Vid behov gavs ytterligare förklaringar på andra språk för att säkerställa informerat samtycke. Dessa förklaringar förmedlades av lärare eller studiehandledare som behärskade elevernas primära eller dominerande språk.

Vidare följde datainsamlingen principerna för dataminimering som fastställts i allmänna dataskyddsförordningen (GDPR), vilket innebär att endast information som var väsentlig för att besvara forskningsfrågorna samlades in (Regulation 2016/679). Specifikt vidtogs åtgärder för att undvika att samla in data som potentiellt kunde antyda deltagarnas etnicitet eller annan känslig information, enligt både GDPR och svensk lagstiftning (SFS 2003:460). Därför samlades ingen information in om enskilda elevers ursprungsländer eller förstaspråk. I resultatredovisningen framgår visserligen några av de språk som talas i klassrummet (franska, persiska, arabiska), men dessa är världsspråk eller vanliga andraspråk och kan inte knytas till specifika deltagare. Insamlade data förvaras säkert med hjälp av en krypterad datalagringstjänst som tillhandahålls av universitetet.

Analytiskt förfaringssätt

I analysarbetet användes en iterativ kvalitativ metod (Tracy 2020) där vi pendlade mellan empiri och teoretiska perspektiv kopplade till studiens frågeställningar. I ett första steg identifierades transkriberade undervisningssekvenser av Walldén med innehåll som läraren kopplade till elevernas språkpraktik. Sekvenserna innefattade dels praktikförberedande undervisning om att skriva personliga brev, dels undervisning kopplad till specifika språktränande uppgifter. Utdrag valdes ut som visade substantiella och för de olika momenten representativa samtal mellan läraren och eleverna. I nästa steg användes CoBi-modellen gemensamt av författarna för att analysera samtalen med avseende på vilka dimensioner av flerspråkighetsutveckling som betonades (forskningsfråga 1), samt på vilket sätt traditionella maktrelationer utmanades eller vidareförmedlades (forskningsfråga 2). För detta ändamål operationaliserades CoBi-modellen på ett empirinära och kontextanpassat sätt enligt Figur 1.

Figur 1: Continua of Biliteracy i praktikkförberedande undervisning

Traditionellt **lågt** värderade praktiker
Traditionellt **høgt** värderade praktiker



Minoritetsinnehåll <i>Elevernas personliga och flerkulturella erfarenheter</i>	Majoritetsinnehåll <i>Samhällets och majoritetskulturens innehåll och förväntningar</i>
Kontextualiserat/vardagligt <i>Innehåll och språk kopplat till specifika situationer och aktuella behov</i>	Dekontextualiserat/abstrakt <i>Innehåll och språk kopplade till typsituationer/generiska situationer i samhälle, arbetsliv och utbildning</i>
Informellt/vardagligt <i>Språk för vardagliga situationer</i>	Formellt/abstrakt <i>Språk och begrepp kopplade till t.ex. arbetsliv och utbildning</i>
L1 <i>Språk eleverna kan vid sidan av svenska</i>	L2 <i>Målspråket svenska</i>
Muntligt/icke-verbalt <i>Användning av talspråk och multimodala uttrycksätt</i>	Skriftligt <i>Användning av skriftspråk</i>
Reception <i>Förståelse av tal och skrift</i>	Produktion <i>Kommunikation genom tal och skrift</i>

Vår utgångspunkt är att rörelser mot och mellan de olika ändpunkterna kan skönjas i klassrumssamtal. Som framgår i teoribeskrivningen tar vi fasta på dimensionerna *innehåll* och *flerspråkighetsutveckling*. Med anpassning till den undersökta undervisningen använder vi termen *formellt/abstrakt* istället för *litterärt* för att beskriva akademiskt eller specialiserat språkbruk, som kan jämföras med mer vardagligt eller informellt språkbruk (jfr Hornberger 1989; Winlund 2020; Wedin 2023). För kontinuerna kontextualiserat-dekontextualiserat och informellt/vardagligt-formellt/abstrakt betraktas innehåll och språk som sammanflätade (jfr Hornberger 1989) eftersom dessa aspekter av innehållet i den empirinära analysen kan kopplas till språkliga uttryck. Till exempel kan ett uttryck som "första intryck" ses som dekontextualiserat jämfört med "första bilden av mig" där deltagaren använder ett personligt pronomen. Likaså kan adjektiviseringen "ordningsam" ses som en formell formulering jämfört med det mer vardagliga uttrycket "ha koll på". I denna analys har vi hämtat inspiration från tidigare forskning som har intresserat sig för diskursiva rörelser mellan till exempel vardagliga och abstrakta innebörder (se t.ex. Macnaught m.fl. 2013; Walldén & Nygård Larsson 2021; Walldén 2024b). Kontinuat minoritetsinnehåll-majoritetsinnehåll behålls däremot som en strikt innehållsmässig dimension eftersom det inte kan kopplas till språkliga uttryck på samma sätt. En slutlig

modifiering av modellen är att vi har kombinerat ”muntligt” med ”icke-verbalt” för att komplettera bilden av språkliga uttryckssätt som traditionellt värderas lågt jämfört med skrift. Detta adresserar en begränsning hos Hornbergers (1989) modell, som inte explicit inkluderar multimodala uttryckssätt trots att multimodala former av stöttning är mycket vanliga i andraspråksundervisning (se t.ex. Hammond & Gibbons 2005; Wedin m.fl. 2018; Winlund 2020).

Resultat

Resultatet struktureras utifrån undervisningsteman som på olika sätt syftade till att förbereda elevernas deltagande i språkpraktik. Undervisningen hade således en koppling till språkanvändning utanför klassrummet. Resultatet av analysen kommer att synliggöra vilka aspekter av flerspråkighetsutveckling med koppling till språkanvändning utanför klassrummet som aktualiserades i detta moment.

Språkfokuserade klassrumssamtal om praktikuppgifter

När eleverna hade placerats på sin praktik fick de olika praktikuppgifter som förbereddes och följdes upp i klassrummet. Medan flertalet av dessa handlade om att berätta om praktikplatsen ur olika perspektiv (t.ex. arbetstider, arbetsuppgifter) var några av uppgifterna kopplade till hur målspråket användes på praktikplatsen. Detta inkluderade en uppgift om regler på arbetsplatsen och en uppgift som gick ut på att dokumentera och presentera ett samtal med en kollega.

Den första praktikuppgiften gick ut på att eleverna dokumenterade olika regler på praktikplatsen och presenterade dem för kurskamraterna, utan att den språkliga framställningen av reglerna synliggjordes. Läraren följde upp dessa presentationer genom att dra uppmärksamheten till en grammatisk företeelse, bruket av imperativ i regler och uppmaningar. Hon började med att hänvisa till några av elevernas exempel.

Lektion 1, omgång 1

Läraren: Eh när vi har regler så använder en speciell verbform kan man säga. Och jag har skrivit ned vad ni har sagt. När man vill att någon ska göra något. Till exempel eh. Ta nåt. Öppna ej. Öppna ej denna dörr. /.../ Öppna ej denna dörr. [skriver] Ofta har vi ju ett utropstecken. Öppna ej denna dörr. Ni sa några fler. /.../ När man talar om vad man vill att någon ska göra eller inte göra så använder vi en *speciell* verbform. Tvätta. Tvätta händerna. *Tvätta* händerna. Men man säger jag tvättar. Jag tvättade. Men när man talar om vad någon ska göra så säger vi. Tvätta händerna, håll avstånd, öppna ej denna dörr. /.../ Skydda. Skydda. Vad skulle vi skydda?

Raphael: Skydda öronen.

Läraren: *Öronen* ja. När man vill att någon ska göra. Vi hade också.

Kommer ni ihåg? [pekar på strömbrytare]. Kommer ni ihåg?

Elever: Släcka.

Läraren: *Släck* lampan. Då heter det släck lampan. Dom här måste man lära sig. Släck lampan. Sen när jag säger. Till dig Bassma *öppna* fönstret. Då är det en speciell. [eleven reser sig] Det behöver du inte. [skrattar]

Bassma: Okej. [skrattar]

Läraren skriver upp ett exempel på tavlan och betonar att det rör sig om en "speciell verbform" som används "om man vill att någon ska göra eller inte göra". Hon nämner olika exempelformuleringar, betonar den särskilda formen (*tvätta*) och jämför dem med verbformen i presens och preteritum. Även om vissa av exemplen kommer från elevernas presentationer leder uppräknigen av olika exempel och fokuset på en viss grammatisk struktur till en dekontextualiserad språkanvändning där en språklig form (imperativ) används för att belysa just formen. Det leder till ett missförstånd när en elev reagerar på ett av exemplen ("*öppna* fönstret") genom att resa sig upp för att utföra uppmaningen. Eleven verkade inte tolka detta som grammatikundervisning utan som en reell uppmaning, det vill säga en kontextualiserad användning av formen för att uppnå en kommunikativ funktion. Läraren och eleven verkar alltså befinna sig på olika delar av denna skala.

Läraren tydliggör att formen kallas imperativ, och frågar eleverna om den finns på deras L1:

Lektion 1, omgång 1

Läraren: Den formen kallas för imperativ. Vi har jobbat med dom i D när vi skriver insändare. Eller hur Amila. Imperativ. När man vill att någon ska göra något. Eller inte något. Imperativ. Men nu vill jag veta. Hur är det på era modersmål? Har ni den här verbformen? Hur säger man?

Bassma: Modersmål?

Läraren: Hur säger man? Nu är det bara dari, arabiska och franska.

Bassma: Arabiska säger.

Läraren: Har ni en speciell. Speciell.

Bassma: Ja samma. Till samma.

Läraren: Har ni en *speciell* form för imperativ?

Bassma: Som den. Arabiska. Också som. Men heter namnet (sighat al'amr).

[skrattar] Arabiska.

Masoud: Order. Order. /.../ Samma order.

Läraren förklarar vad imperativ innebär mer vardagligt ("när man vill att någon ska göra något") och ställer frågan om formen finns på deras språk. Efter att ha bett om förtydligande bekräftar Bassam att formen finns på arabiska och berättar vad den heter. Här sker rörelser både mellan abstrakt och vardagligt språk och mellan L1 och L2.

Sedan följer ett utforskande samtal där eleverna ger exempel på imperativ på sina olika språk, skriver uttryck på tavlan och resonerar om verbets placering i svenska och på elevernas andra språk, vilket medför rörelser mellan L1 och L2.

Lektion 1, omgång 1

Läraren: Hur säger rök inte på dari och på persiska? Har ni ett verb? Rök.

Rök inte. Är det ett verb?

Amila: Ja men vi först använder subjekt. /.../

Rhadwaan: Jag skriver persisk. [skriver på tavlan]

Läraren: Men om jag säger så här. Öppna inte. Då har du bara ett verb /.../

Amila: [lärarens namn] bland vi använder verb och ibland vi använder först substantiv.

Läraren: Jaha. Verb och sen substantiv. Okej så det är lite annorlunda. Vi har ju alltid verb när det är imperativ.

Rhadwaan: [pekar] Samma. (nakosh sigār, sigār nakosh).

Läraren: Man kan välja. /.../ Hur säger man tvätta händerna på franska?

Raphael: Lavez les mains

Läraren: Ja ni säger alltid verbet först. På franska.

Raphael: Ja. Lavez les mains.

Läraren: Det är ju samma.

Raphael: Samma samma.

Även om det är lite oklart vad i diskussionen som rör konstruktionen av imperativ och vad som rör mer generella ordföljdmönster verkar eleverna och läraren, genom elevernas muntliga och skriftliga bidrag på olika språk, komma fram till att franska följer samma ordföljdmönster som svenska medan persiska är mer flexibelt. Det abstrakta begreppet ”imperativ” förklaras således genom exempel på både L1 och L2, samt jämförande resonemang mellan språken. Denna explicita aktivering och erkännande av andra språk än målspråket var kännetecknande för den relativt dekontextualiserade och formella språkanvändningen under detta moment. Fokuset på nedskrivna regler på arbetshandlingen och diskussionen kring exempel på tavlan innebar även att skriftspråk sattes i centrum.

Den andra praktikuppgiften, att dokumentera ett samtal med en kollega, riktade sig potentiellt mot informellt och kontextualiserat talspråk. Utfallet blev dock annorlunda, vilket delvis kan bero på hur uppgiften introducerades. Ett utdrag visas nedan:

Lektion 1, omgång 1

Läraren: Då vill jag att ni skriver dialog. Dialog. /.../Nu vill jag bara visa snabbt innan vi slutar. Då skriver man så här. Nu blir det jättesnabbt.

Dialog. [skriver] Eh. Vi gör det stort. Då kan man skriva här. Då får man ju skriva så här. "Jag: Hej!" till exempel. Att ni säger hej. "Kollega:

Hej!" [skrattar]. "Jag: Vad heter du? Kollega: Jag heter Mats. Jag: Hur

stavas Mats? Kollega: M.A.T.S. Jag repeterar. M.A.T.S." Till exempel.

Nu blir det väldigt snabbt. Här måste ni skriva. Här är dialog. Jag. Jag säger hej. Min kollega säger hej. Jag säger vad heter du. Kollegan säger

Jag heter mats. Jag ah hur stavas Mats. Min kollega säger Mats. Jag

repeterar M.A.T.S. Så ni måste skriva *alla* era frågor. *Alla* svar med

exakt vad din kollega säger. Och det bästa [är] om ni kan spela in.

Innan denna förklaring hade läraren visat hur eleverna ska skapa ett dokument för att nedteckna samtalet med kollegan. Läraren introducerar det meta-språkliga begreppet ”dialog” och skriver upp ett exempel där kollegan ombeds bokstavera sitt namn. Detta torde sällan ske i autentiska samtal mellan kollegor utan mer sannolikt i specifika formella situationer. Instruktionen lägger också stor vikt vid att eleverna skriver ned dialogen. Här finns en tydlig spänning mot uppgiftens potentiella inriktning mot informellt talspråk eftersom de specifika instruktionerna snarare drar mot formell språk-användning och skriftspråk.

Därutöver ger läraren instruktioner om att ställa frågor och följdfrågor med exempel som rör namn, ålder, bostadsort, hemland (”Var kommer du ifrån?”), familj och fritidsintressen. Eleven förväntas även formulera tre frågor på egen hand. Instruktionen och inramningen av uppgiften ”att presentera en arbetskollega”, positionerar eleven som en frågeställare, vilket i sig reflekterar en relativt formell språk-användning.

Nedan visas en dialog, inklusive ortografiska avvikelser, som en elev hade skrivit ned och läste upp under en uppföljande lektion där elevernas dialoger bearbetades.

Lektion 2, omgång 1 (skriftligt dialogexempel)

Rhadwaan: Vad heter du?

Nils: Jag heter Niklas.

Var bor du?

Jag bor i [stad].

Var kommer du i från?

Jag kommer från [stad].

Hur gammal är du?

Jag är 26 år gammal.

Har du familj?

ja: jag har mamma och pappa och en bröder.

Vilka är dina fritidsintressen?

Jag gillar spela piano.

Vilka språk talar du?

Jag kan tala svenska och engelska som jag lärde mig i skolan

Tre egna frågor

R:är du gift?

N:Nej jag är inte gift.

Hur länge har du jobbat i hamnen?

Jag har jobbat i hamnen i ett år.

Vilka länder vill du åka till?

Jag vill åka till Australien, Iran, Afghanistan, Japan

Exemplet visar att eleven använde de frågor läraren föreslagit. Under lektionen läser läraren upp dialogen och visar samtidigt upp kriterier för att utvärdera dialogen:

1. Finns det en rubrik?
2. Är texten skriven som en dialog?
3. Är skiljetecken rätt?
4. Är stavningen rätt?
5. Följer hen instruktionerna?
6. Vad kan hen göra bättre?

Kriterierna är därmed inriktade mot formella, skriftspråkliga drag. I uppföljningen av dialogen kommenterar läraren att dialogen har en rubrik, men att eleven konsekvent måste skriva ut vem som säger vad ("För annars vet vi inte är det Nils som ställer frågan"). Detta visar en stark orientering mot formell och dekontextualiserad språkanvändning eftersom det inte torde utgöra ett problem för någon i klassrumssituationen att lista ut vem som frågar respektive svarar. Fokuset hamnar i mindre grad på att delta i samtal. Eleven följer upp detta genom att peka i sin text och visa hur dialogen måste tolkas:

Lektion 2, omgång 1

Rhadwaan: Ja. Första. Den. [pekar]. Samma den Rhadwaan. Nils Fråga, svar, fråga, svar.

Läraren: Ja. Men när man skriver dialog så skriver man alltid vem säger. Vem säger.

Rhadwaan: Jaja.

Läraren håller fast vid att följa de generella kriterierna för dialoger och kommenterar även avvikelser i stavning, såsom "bröder" och i användning av skiljetecken, till exempel att kommatecken ska följa svar som inleds med "Ja" och "Nej". Hon påpekar även bristen på ett samordnande "och" i uppräknningen som avslutar elevens dialog och ställer, likt i samtalet om imperativ, frågor om hur strukturen fungerar på andra språk eleverna kan:

Lektion 2, omgång 1

Läraren: Kan du säga det på franska? Om du ska översätta det.

Raphael: Tu vais.

Läraren: Je.

Raphael: Je vais aller en Australi, Iran, Afghanistan, et Japon.

Läraren: Precis. Du har ordet "et" här. Som är "et" på franska. Hur är det på dari?

Jada: Wa.

Rhadwaan: Wa.

Läraren: Man säger Wa. Men det är samma på arabiska eller hur? [skriver]
Det är samma.

Interaktionen skapade rörelser mellan L1 och L2 samtidigt som fokuset på formell skriftspråksanvändning upprätthölls.

Ovanstående aspekter som fokuserades enligt frågemallen rör skriftspråk (layout, skiljetecken, stavning). När läraren följde upp de sista frågorna i återkopplingsmallen, gällande utvecklingsområden och följsamhet i förhållande till instruktionerna, skedde dock ett skifte till fokus på talspråk. Läraren poängterade att fler följdfrågor skulle ha främjat ett mer naturligt samtal.

Lektion 2, omgång 1

Läraren: Om vi tittar på instruktionerna igen. /.../ Nu ska vi se hur tydligt det står. Nu kanske inte jag har skrivit jättetydligt. Men när man har en dialog. När man intervjuar någon. Så har man alltid *följdfrågor*. Annars blir det jättekonstigt. Vad heter du? Hur gammal är du? Var kommer ni ifrån? Det är så ni lär er på sfi men man *pratar* inte så med en person.

Att läraren använde ordet "intervju" för att beskriva samtalssituationen visar samtidigt en fortsatt orientering mot ett relativt formellt språkbruk som skiljer sig från vardagliga samtal. Läraren ledde ett samtal där eleverna fick ge förslag på följdfrågor till Rhadwaans nedtecknade frågor. När en elev i stället föreslog ett påstående, i relation till frågan om ålder, bekräftade läraren att man även kan kommentera vad samtalspartnern säger.

Lektion 2, omgång 1

Raphael: Jag ser du är ungdom till exempel.

Läraren: Ja man kan ge. Man behöver inte ha en följdfråga. Man kan ha en *kommentar* istället. Man kan ha en kommentar. Eh. Du ser ut som en tonåring [skrattar].

Läraren påpekar även andra talspråkliga drag som fattades i dialogen, såsom interjektioner och ofullständiga meningar:

Lektion 2, omgång 1

Läraren: Så här ser det ut när ni lär er på sfi i början. Man pratar inte så med människor. Eller hur? Man kanske säger. Vi har små ord. Vi säger jaha, okej, vad trevligt, absolut. Dom använder man också i en dialog. /.../ *Allt* ska du skriva. Allt. Inte ta bort. Sen kanske Nils svarar. /.../ Vad heter du. Kanske han säger Nils. Han kanske inte säger. [håller handen över "jag heter"] Om jag säger så här. Du ska inte skriva "jag heter" om Nils säger Nils. Du får inte skriva "jag heter". För dom här meningarna är perfekta jag kallar det sfi-meningar.

Läraren ger exempel på dessa drag som hade kunnat förväntas i elevernas transkriptioner, samtidigt som hon poängterar att de representerar något annat

än de ”perfekta sfi-meningar” de lär sig på sfi. Läraren pekar här på behovet att röra sig bort från skriftspråkskonventioner och formaliserad nybörjar-svenska till ett mer komplext talspråk. Det kan dock noteras att dessa talspråkliga drag, fränsett en förväntan om följdfrågor, inte påbjöds av instruktionerna till uppgiften. Momentet präglades i sin helhet av en spänning mellan formellt och informellt språk, samt mellan talspråk och skriftspråk. Den språkanvändning som fokuserades blev dessutom relativt dekontextualiserad, eftersom skriftliga dialoger och intervjufrågor saknar en naturlig koppling till samtal mellan kollegor på en arbetsplats.

Modellering av personligt brev och arbetsintervju

Elevernas språkpraktik förbereddes under sju veckor, både genom undervisningsinnehåll kopplat till arbetsplatser och genom en form av rekryteringsprocess som skulle försäkra att eleverna hamnade på praktikplatser som överensstämde med individuella mål och vald bransch. I detta förfarande ingick skrivande av cv och personligt brev samt även en praktikintervju med en rekryterare då dessa texter fungerade som underlag. Delar av undervisningen syftade till att förbereda eleverna inför intervjun.

Att skriva personligt brev

Inledningsvis fokuseras undervisningen om att skriva ett personligt brev. Nedan visas hur läraren introducerade momentet med utgångspunkt i ett projicerat exempel från ett läromedel (Ojala 2020: 20) som fokuserade på olika texttyper.

Lektion 1, omgång 2

Läraren: Idag. Personligt brev. Vad är ett personligt brev? Vad är ett personligt? Silvana?

Silvana: Det är brev det gå med cv.

Läraren: *Precis.*

Silvana: Det är personligt när man berättar mer om själv text.

Läraren: *Precis.* Eh. Man berättar mer om sig själv. Det är ju ett *brev*. Och ni skrev ju cv i torsdags. Eh ett cv och ett personligt brev tillsammans. Vad kallas det? Nån som vet?

Silvana: Arbetsansökan.

Läraren: [skriver cv + personligt brev = arbetsansökan]. Arbetsansökan. Och vem ska *läsa* er arbetsansökan?

Elev: Arbetsgivaren.

Läraren: *Arbetsgivaren* ja. Till arbetsgivaren. [skriver på tavlan]. Där ni ska jobba. Nu är det ju praktik. Eh. Och arbetsgivaren kallas också för mottagare. [skriver] Den som ska läsa. Som ska ta emot. Så arbetsgivaren är en mottagare. [drar streck mellan "arbetsgivare" och "mottagare"]. Kommer från verbet ta emot, alltså få. Eh. Verbet heter att ta emot. Ja. Så gör vi plus ett personligt brev, kallas den arbetsansökan som man skickar till en arbetsgivare. Och arbetsgivare är mottagare. Den som får och ska läsa. så därför måste man tänka. Vem som är mottagare. Så är det ju i alla brev.

Läraren ställer kontrollfrågor för att tydliggöra betydelsen av ”personligt brev” och hur det relaterar till ett cv som en del av en arbetsansökan. Fokus sätts därmed på formell vokabulär, som ”personligt brev”, ”arbetsansökan”, ”arbetsgivare” och ”mottagare”. Eleven Silvana bidrar med korta förklaringar på vardagligt språk (”det är brev det gå med cv ... man berättar mer om själv) och efterfrågade termer (”arbetsansökan”).

Motsvarande språklig förhandling sker när läraren ber eleverna identifiera ”datum” som ett element i personliga brev samt förklara vad som ryms i begreppet ”kontaktuppgifter”. Läraren menar att modelltexten saknar ett par element, varpå eleverna föreslår ”telefonnummer” och ”e-post”. Läraren bekräftar och skriver in de saknade elementen i modelltexten såsom den projiceras på skrivtavlan. Därtill ber läraren eleverna identifiera element som mer generellt förekommer i text, såsom rubriker och kolon, genom att peka och ställa kontrollfrågor. I dessa utbyten sätts fokus på abstrakta betydelser och metaspråkliga begrepp för att tydliggöra texttypens roll och utformning, som antingen identifieras av eleverna eller förklaras av läraren eller eleverna mer vardagsspråkligt. Det sker således rörelser mellan vardagliga och abstrakta betydelser, samt kopplingar till elevernas befintliga kunskaper om personliga brev, relevant vokabulär och skriftspråk på svenska. Tonvikten ligger uteslutande vid L2 och – i avsaknad av jämförande resonemang om hur formella brev kan utformas – ett majoritetsinnehåll. En diskussion om ”datum” vidgas dock till minoritetsinnehåll genom att läraren frågar hur eleverna placerar datum när de skriver i andra sammanhang.

I det följande går läraren mer detaljerat igenom hur brödtexten i det personliga brevet är uppbyggd. Hon låter eleverna läsa texten högt, stannar efter varje stycke och ställer kontrollfrågor om vad de handlar om (”Är det utbildning i Sverige eller i hemlandet?”). Med utgångspunkt i elevernas svar markerar och skriver hon ut huvudsakliga strukturella element (inledning, utbildning från hemlandet, tidigare arbetslivserfarenhet, utbildning från Sverige, nuvarande arbete och studier, egenskaper, avskedsfras, förnamn och efternamn). Hon poängterar även skillnad i tempusanvändning mellan att beskriva tidigare erfarenheter och nuvarande verksamhet genom att skriva ut ”DÅ” och ”NU” vid relevanta delar. Läraren betonar värdet av en tydlig struktur:

Lektion 1, omgång 2

Läraren: Nu. Men det tar vi sen. Så så kan man dela in texten. Med då och nu. Då blir det jättelätt att förstå. Då blir det tydligt för läsaren så att man inte blandar då och nu. [skrattar] Det är ju det som kallas en tydlig struktur.

Läraren riktar elevernas uppmärksamhet mot språkliga drag, exempelvis hur ”bindeord” används för att ge förklaringar. Ett exempel visas nedan:

Lektion 1, omgång 2

Läraren: "Jag *slutade*". Det är *slut*. "arbetet efter ett par år *på grund* av flytten till Sverige". På grund av. Vad betyder det?
Elev: För att.
Läraren: För att.
Elev: Det beror. Det beror om.
Läraren: Ja, det beror på. Anledningen. *Orsaken*. [skrattar] Är på grund av. Så det är väldigt bra att använda när man skriver ett personligt brev. Eh "på grund av flytten till Sverige". Så den här. *Precis*.
Elev: Tidigare.
Läraren: *Precis*. Tidigare arbetslivser- [skriver] Det är långt! -*farenhet*.

En förhandling sker om det skriftspråkliga sambandsordet "på grund av". Eleverna föreslår både skriftspråkliga ("beror på") och mer talspråkliga varianter ("för att"). Läraren kommenterar också den långa sammanställningen "arbetslivserfarenhet". Fokuset sätts alltså på skriftspråkliga drag hos texterna.

Under genomgången uppmärksammar även läraren andra typer av ord i modelltexten, såsom flerordskombinationer ("drar nytta av") och positivt beskrivande adjektiv såsom "flitig", "rättvis" och "ordningsam". Diskussionen om de två senare orden visas nedan:

Lektion 1, omgång 2

Läraren: Hur är man när man är rättvis? Hur är man då? Hur är man?
Elev: Hur. Rättvis.
Läraren: Om man har *barn* till exempel är det viktigt att man är rättvis. I alla fall om man har två eller flera barn. Att man är rättvis. Och behandlar barnen lika. Om man är lärare är det viktigt att en lärare är rättvis. Behandlar sina elever lika. Vad betyder rättvis?
Elev: När jag delar samma till barnen jag är rättvis.
Läraren: Så kan det vara. Dela tiden kan betyda att vara rättvis. Eh. Till exempel som lärare. /.../ Samt att alla får prata lika mycket om det är barnen. Lika mycket tid. Eller om det är elever eller vad det är. Roligt vet vi vad det är tänker jag. Eh ordningsam. Hur är man när man är ordningsam Zeina?
Zeina: Sitter dom till exempel på sin plats hela tiden och.
Läraren: Man är *strukturerad* och noga och ordningsam. Med ordning på papper. [flytta papper] Åh! [skrattar] [gestikulerar med fyrkantig rörelse] Man har *koll* på saker och ting. Då är man ordningsam. Man är noggrann kan man säga.

När eleven har svårt att svara på vad "rättvis" betyder ger läraren flera ledtrådar genom att hänvisa till föräldrar och lärare. Eleven föreslår då "dela samma till barnen" vilket läraren bekräftar. Här skapas förutsättningar att använda vardagliga erfarenheter för att packa upp en abstrakt egenskap. Gällande "ordningsam" ger Zeina ett förslag ("sitter ... på sin plats hela tiden") vilket läraren följer upp genom att ge flera synonymer ("noga", "strukturerad"), och ta multimodala resurser i bruk genom att sortera papper

på sin bänk och skrattande markera en fyrkant i luften. Hon använder även ett mer vardagsspråkligt uttryck, ”Man har *koll* på ...”, vilket innebär att ett skriftspråkligt ord (”ordningsam”) grundligt packades upp genom talspråk och en gestaltande framställning. Det skedde därmed en tydlig rörelse från skrift till tal och icke-verbala uttryckssätt.

När eleverna inte kan förklara vad ”flitig” betyder använder läraren en annan strategi genom att hänvisa till uttrycket ”flitig som en myra”, något som hon menar att ”vi har jobbat med”. Detta syftar sannolikt på de elever som hon undervisar i den ordinarie sfi-kursen. Eleverna tycks dock inte känna igen uttrycket, varpå läraren ritar en myra på tavlan och förklarar hur den arbetar hårt med att bära på saker, vilket innebär ytterligare rörelse mellan skrift och andra modaliteter. Läraren påpekar även när orden som beskriver egenskaper har en avvikande form.

Lektion 1, omgång 2

Bahar: ”När jag jobbar gör jag det med humor och glädje.” [eleven läser]
/.../

Läraren: Vilka egenskaper finns det i texten Bahar?

Bahar: Han är humor och glädje.

Läraren: Ja. Det betyder han *har* humor och glädje. Ja. Det här är substantiv faktiskt. Humor och glädje.

Läraren bekräftar ”humor och glädje” som egenskaper men markerar samtidigt att de behöver användas tillsammans med ett annat verb (”har”) samt att de formellt är substantiv, något som läraren upprepar senare i samtalet. Att övriga ord som beskriver egenskaper är adjektiv nämner inte läraren. Möjligen tar hon för givet att eleverna kan identifiera dem som sådana.

Det ligger i aktivitetens natur (modellering av en genre) att fokus läggs på skriftspråk. Läraren tillför stöd genom att rikta uppmärksamheten mot textens utformning och vokabulär. Det är ett påtagligt fokus på genrestruktur, men också på den vokabulär som behövs för att bygga ut delar av strukturen och för att skapa en variation. Möjligheten hade dock funnits att be eleverna utveckla sina förslag på vad ord betyder i olika sammanhang för att undvika en formelartad förståelse. Dessutom kunde eleverna ha fått diskutera vilka egenskaper de, utifrån sina flerkulturella erfarenheter, uppfattar som eftersträvningsvärda och utmärkande för olika kontexter. Det hade kunnat öka elevernas delaktighet i rörelser mellan vardagsspråk och mer formellt språk, liksom mellan minoritets- och majoritetsinnehåll.

Samtal om arbetsintervju

Lektionen som följde genomgången av personligt brev fokuserade på arbetsintervjuer med utgångspunkt i samma läromedel. Läraren inledde aktiviteten genom att be eleverna komma med olika tips och råd till någon som skulle på intervju. Eleverna samtalade i grupp och gav i första hand råd

om beteende och utseende, såsom att komma i god tid, ha en lämplig klädsel och skapa ögonkontakt med intervjuaren.

Lektion 2, omgång 2

Anna: Vi ska inte komma försent till arbetsintervju. Komma kanske.

Silvana: Innan.

Anna: Ja det är viktigt.

Abdel: Jag har gått till arbetsintervju men jag gick till arbetsplats för halvtimme innan. För att komma inte försent. [elever skrattar] Men jag har inte fått jobb i alla fall. [elever skrattar]

Razima: Nästa gång? /.../

Abdel: Jag går innan bra tid. /.../ Det är inte så bra den första gången kommer försent. /.../ Jag tror det är jätte viktigt att man pratar med arbetsgivare. Man måste fokusera på ögonkontakt. Det är jätte viktigt. /.../

Anna: Och diction det är jätte viktigt när ni pratar med arbetsgivare. Jättemycket. /.../

Eleven Anna föreslår att det är viktigt att passa tiden, varpå Abdel berättar att han trots att han kommit en halvtimme i förväg hade gått miste om ett jobb. Samtalstonen är humoristisk men även medkännande, vilket är påtagligt genom Razimas kommentar ”Nästa gång?” Anna framhäver även uttal, ”diction”, som viktigt, vilket utgör en av få språkliga aspekter som lyftes. I samtalet betonar även eleverna vikten av att visa intresse. Anna menar att ”vi måste fråga till arbetsgivare”. Abdel är drivande i samtalet och föreslår att det är viktigt att ”googla och läsa lite om detta företag ... du är intresserad, det är jätte viktigt”. Fokuset är, åtminstone implicit, på majoritetssinnehåll eftersom det handlar om hur intervjuer fungerar i en svensk kontext, utan förhandling och perspektiv baserade på elevernas flerkulturella erfarenheter.

Gruppdiskussionerna följdes upp i helklass, då läraren bad eleverna utveckla och precisera dessa råd, till exempel hur mycket ögonkontakt som kan passa. Detta ledde till skämtsamma utbyten, vilket illustreras nedan.

Lektion 2, omgång 2

Läraren: Vad är lämpligt att komma. Hur långt innan tänker du? Hur långt *innan* ska du komma *innan* intervjun? Hur lång tid?

Abdel: Fem minuter.

Läraren: En minut, fem minuter, tio.

Elev: Fem.

Läraren: Fem? Varför är fem minuter bra? Varför?

Ahmed: Så kan vi gå till toilet besöka tio gånger [skrattar]. Det dricka vatten. /.../

Läraren: Varför inte 30 minuter? Då hinner man ju fika, gå på toaletten, gå runt och titta? Tretti minuter. Tretti minuter.

Abdel: Vattna blommor. [skrattar] /.../

Läraren: 30 minuter kanske inte är så lämpligt?

Abdel: Det passar inte. Ibland kanske dom har något dom göra som är dom upptagen innan.

Läraren: Ja, precis. eller så tänker de jaha Jessica har hela dagen. Hon kan sitta här och vänta i två timmar. Har hon inget liv? Inget arbete? Inga studier? [skrattar] Så absolut. Komma i tid är ju viktigt.

Läraren ställer frågor som syftar till att precisera vad det innebär att komma i lagom tid inför intervjun. Ahmed och Abdel erbjuder inlägg av det humoristiska slaget, till exempel att man ska hinna gå på toaletten flera gånger. Läraren frågar då om det kan vara olämpligt att komma för tidigt, varpå Abdel bekräftar att intervjuarna kan vara upptagna. Läraren spinner skämtsamt vidare på ämnet genom att ifrågasätta vilken typ av kandidat som har tid att vänta så länge på ett möte. Förslag som kommer från andra elever är att vara ärlig och att säkerställa att den muntliga informationen under intervjun stämmer med vad som står i cv och personligt brev.

Samtalen ger vissa av eleverna möjlighet att bidra till diskussionen med skämt och tidigare kunskaper (se Wedin & Shaswar 2023). Det är just kunskaper om förväntat beteende i en given situation som sätts i första rummet snarare än språkliga stötestenar, vilket innebär att (majoritets)-innehåll betonas över språkanvändning. Detta skiljer sig delvis från modelleringen av personliga brev, där språkliga företeelser lyftes i högre utsträckning kopplat till majoritetsinnehållet (kunskap om arbetssökande). Därmed stärks bilden av att undervisningen lade en starkare tonvikt vid att modellera skriftspråk än talspråk samtidigt som betydelsen av andra modaliteter, såsom blickar, lyftes fram kopplat till majoritetsinnehållet.

I en annan del av samtalet kopplas innehållet till kommunikativa strategier för att säkra korrekta svar i en formell situation. Den innebar ett fokus på reception.

Lektion 2, omgång 2

Razima: När vi går till arbetsintervju vi måste förstå frågorna innan vi svarade. Ja. Vi måste tänka och vi måste tänka och sedan svara först för att inte göra fel. Och vi måste vara positiva. Vi måste inte vara blyga.

Läraren: Varför är det så viktigt att förstå. Förstå frågorna innan man svarar. Varför är det så viktigt?

Razima: För att vi göra inte fel. Vi måste tänka bra och vi måste svara. Vi måste svara.

Ahmed: Precis.

Razima: Precis, ja.

Läraren: Mm. Speciellt om man inte kan språket så vill man inte visa kanske att man inte förstår Så man försöker svara. Och det är det sämsta. [skrattar] Det är inte bra. Vad kan man säga om man inte förstår Razima? Vad kan du säga då?

Razima: Jag behöver tolk! [skrattar]

Läraren: Jag behöver. [skrattar] Tänk Razima, vad kan du säga om du inte förstår? Vad säger man så?

Razima: Förlåt jag förstår inte. Kan du repetera?

Läraren: Precis. Förlåt jag *förstår* inte. Kan du repetera eller

Ahmed: Förklara.

Läraren: *Förklara*. Det är jätte viktigt. Ni kan ju inte gissa. Åh så svarar ni nått konstigt fel. Åh, hejdå. [skratt] Tack för intervjun!

Zeina: Till exempel han kan inte prata svenska eller förstå svenska.

Läraren: Ja precis, så det är ju viktigt. Och ibland när *jag* får frågor. Jag måste fråga igen. Jag har varit på intervju. Jag kan inte riktigt, så jag måste fråga. Det är viktigt att man har förstått frågan helt rätt.

Läraren tar fasta på att eleven beskriver förståelsen av frågorna som viktig. Hon frågar varför det är viktigt och följer upp elevens svar med att man kanske inte vill visa att man inte har förstått när man ”inte kan språket”. Hon beskriver det skrattande som ”det sämsta” att svara när man inte förstår. På lärarens fråga om vad man kan säga i en sådan situation svarar eleven skrattande ”jag behöver tolk”. Läraren skrattar men formulerar frågan igen och får förslag från två elever på formella fraser för att be om ursäkt och be lyssnaren att repetera eller förklara. Läraren betonar ordet ”förklara” och skämtar om hur intervjun hastigt kan avslutas om de gissar och svarar ”något konstigt”. Läraren avslutar även med att påpeka att hon själv har behövt be om förtydliganden, möjligen för att poängtera att detta även sker för L1-talare. Här drar läraren och eleverna uppmärksamheten till talspråkliga strategier för att få kommunikationen att fungera i en formell situation. Samtalet förhåller sig mestadels till majoritetsinnehåll, eftersom det rör förväntat beteende i majoritetskulturen (”tänka först, tala sedan”), samtidigt som det rymmer minoritetserfarenheter av kommunikativa stötestenar i användning av målspråket.

Vid sidan av vikten av att be om förtydliganden och även förlägga en del av ansvaret för kommunikationen till den förmodade L1-talaren, var det i mindre grad fokus på elevernas muntliga produktion av L2 under intervjun. Som exemplen har visat orienterade sig eleverna mot skrift och reception – att genom skrift införskaffa information, att muntligt uppge sådant som överensstämmer med skriftligt underlag samt att förstå vad som sägs under själva intervjun enligt modellen tänka först och tala sedan.

Momentet fortsätter med en genomgång av ett avsnitt från samma lärobok som användes under momentet med personliga brev. Det behandlar råd inför en arbetsintervju och fokuserar, i linje med samtalen ovan, i första hand på majoritetsinnehåll gällande lämpligt beteende i intervjusituationen tillsammans med exempelsvar på vanliga frågor (Ojala 2020: 22). Klassrumssamtalet kring texten innebär samtidigt att betydelsen av ord och uttryck som relaterar till intervjusituationen tydliggörs. I samtalet nedan frågar läraren vad ”göra ett bra intryck” betyder.

Lektion 2, omgång 2

Läraren: Ja vad. Kan du förklara på svenska? Göra ett bra intryck.

Ahmed: Bra diction?

Läraren: Jaa. [stigande intonation].

Elev: Bra åsikt?

Läraren: Jaa. Är det nån som (x) intryck?

Abdel: Den första bilden. Den första bilden om mig.

Läraren: Ja *precis*. Ja, bravo! [applåderar] Du får en applåd. Det är det första, kan man säga, första bilden hur vi tror att Abdel är. Vi vill få en bra fin bild. Alltså hur du är som människa.

Elev: Första.

Ahmed: Impression. Impression.

Läraren: Första intrycket. Vi säger första intrycket.

Ahmed. First impression.

Elevförslagen ”bra diction” och ”bra åsikt” följs av ett ”jaa” med stigande intonation. Abdel bidrar med en förklaring, ”första bilden av mig”, som läraren berömmar och bekräftar. Ahmed nämner det engelska ordet ”impression” och modifierar det till ”first impression” efter lärarens förtydligande ”första intrycket”. I den språkliga förhandlingen ses rörelser mellan mer dekontextualiserade (”första intryck”) och mer kontextualiserade (”första bilden av mig”) liksom rörelser mellan L2 och engelska, som är ett annat språk med hög status. Motsvarande rörelser mellan dekontextualiserade och mer kontextualiserade uttryck sker även när läraren frågar vad ”styrkor” (”jag är duktig på”) och ”svagheter” (”dåliga egenskaper”) betyder. Både läraren och eleverna gör även mer detaljerade språkliga observationer i dessa samtal, till exempel när Ahmed menar att styrkor är ”positiva adjektiv” och läraren tydliggör en nominalisering genom att kommentera att ”svaghet” kommer från ”svag”.

Med detta utvidgas de till stora delar innehållsfokuserade samtalen till att omfatta kunskap om målspråket som relaterar till intervjusituationen. Detta visar en orientering mot reception och skriftspråk, som samtidigt rymmer ett visst fokus på talspråk då uttalet uppmärksammades genom ord som läses upp, till exempel svåruttalade långa vokaler (”sur”) samt konsonantkombinationer (”styrkor”).

Med utgångspunkt i läromaterialet bad läraren även eleverna att exemplifiera styrkor.

Silvana: [läser från läromaterialet] Ge inte en lång lista med adjektiv för att beskriva dig själv. Som till exempel, jag är kreativ, driven och social.
Förklara istället varför du är till exempel kreativ och hur kan man se det när du jobbar.

Läraren: Tack Silvana. Vad är din styrka?

Silvana: Jag är kreativ, positiv och ehm. Ordningssam.

Läraren: Ja, bra. Kan du välja en styrka och förklara?

Silvana: Till exempel när ska jag arbeta med barn dom. Jag aldrig göra med dom. Dom (x x). Vi arbetar med papper. Vi eh vi. Åh. [eleven ger upp]

Stycket eleven läser upp från läromaterialet sätter fokus på användningen av adjektiv, vilket utgör en av mycket få språkliga observationer i materialet. Läraren följer upp genom att be eleven exemplifiera en styrka, vilket eleven dock har svårt att göra. Här är en svårighet påtaglig med att röra sig mellan

dekontextualiserad och kontextualiserad språkanvändning. Läraren bemöter utmaningen genom att påtala att de vid ett senare tillfälle ska träna på att ge exempel och förklara.

Det kan noteras att till skillnad från det vardagliga samtalet som eleverna skulle genomföra på praktikplatserna representerades inte exempel på arbetsintervjuer skriftligt, trots att de kan antas ha en mer skriftspråklig karaktär än informella samtal. Detta begränsade sannolikt möjligheten att göra mer detaljerade språkliga observationer, och visar ytterligare den didaktiska utmaningen med att navigera mellan tal och skrift i kommunikativa lektionsaktiviteter med koppling till elevernas språkpraktik.

Diskussion

Genom en empirinära operationalisering av CoBi-modellen har vi i denna studie belyst vilka olika dimensioner av flerspråkighetsutveckling som aktualiseras när sfi-elever deltar i undervisningsmoment med koppling till arbetssökande och språkpraktik. Även om tidigare forskning inom sfi har lyft fram möjliga vinster med att kombinera språkutbildning med praktik (Febring & Henry 2022; Sandwall 2013; Walldén 2024a) finns det få studier som belyser undervisningen när kopplingar görs mellan klassrums- och praktikkontexten. Ett undantag är Walldéns (2024b) studie som visar att praktikerfarenheter användes för att på ett utvecklat sätt kontextualisera betydelsen och användningen av ord och ordkombinationer. Denna studie vidgar perspektivet genom att belysa olika undervisningsaktiviteter där kopplingar mellan klassrumskontexten och språkpraktik gjordes.

Ett övergripande resultat var att undervisningen hade en tydlig orientering mot formell språkanvändning och skriftspråk. Trots att uppgifterna i sig varierade mellan skrift (ansökningsbrev), tal (intervjuer), vardagsspråk (vardagligt samtal) och formellt språk (regler, personligt brev, arbetsintervju) visar resultatet av analysen att klassrumssamtalen kring uppgifterna tenderade att glida mot det formella och skriftspråkliga. Det var påtagligt inte minst i hur praktikuppgiften som gällde att genomföra och presentera ett vardagligt samtal med en kollega fick tydliga formella och skriftspråkliga drag när uppgiften introducerades och följdes upp. Detta var något läraren själv uppmärksammade när hon påtalade att eleverna visade upp ”perfekta sfi-meningar” snarare än ett autentiskt vardagligt samtal. Samtidigt överensstämde elevens lösning i hög grad med lärarens instruktioner, som också hade en formell prägel. Orienteringen mot skriftspråk var även påtaglig genom hur skrivandet av ett ansökningsbrev fick en betydligt mer språkligt explicit modellering än förberedelsen inför en arbetsintervju, trots att arbetsintervjuer kan ses som mycket utmanande ur ett språkligt perspektiv. Fokus hamnade då i stället på icke-verbal kommunikation och aspekter kopplade till ett majoritetsinnehåll, såsom vikten av punktlighet och ”lagom” ögonkontakt.

Mot bakgrund av ovanstående kan det konstateras att de traditionella maktrelationerna mellan skrift-tal samt formell-informell språkanvändning

(se Hornberger 1989; Kjelaas 2023) vidareförmedlades snarare än utmanades i undervisningen, trots den potentiellt fruktbara kontext språkpraktiken erbjöd för att uppmärksamma muntligt och vardagligt språkbruk. Tidigare studier har även visat att vuxna andraspråkstalare uppfattar den muntliga förmågan att interagera med förstaspråkstalare som viktig (Ahlgren & Rydell 2020; Walldén 2024a) samt att socialt småprat är en stor utmaning för andraspråkstalare (Myles 2009; Yates & Major 2015). Med utgångspunkt i tidigare studier av arbetslivsrelaterad språkundervisning hade det varit möjligt att ge pragmatiska muntliga färdigheter en tydligare plats, till exempel genom att eleverna får ta del av och analysera autentiska arbetsplatssamtal (Riddiford & Holmes 2015) samt träna på att genomföra intervjuer och jämföra sina intervju svar med infödda talare av svenska (Louw m.fl. 2010). Användandet av ett tryckt läromedel med huvudfokus på olika texttyper bidrog sannolikt till en slagsida mot skrift, jämfört med mer varierade läranderesurser, till exempel ljud- och videoklipp samt transkriberat tal. Vidare hade det varit möjligt att diskutera kulturella normer kopplade till både vardagssamtal och mer formella situationer på arbetsplatser (se Li 2000) vilket också hade främjat rörelser mellan majoritets- och minoritetsinnehåll.

Arbetet med personliga brev utmärktes av upprepade rörelser mellan för genren kännetecknande formellt språkbruk och förklaringar som var antingen icke-verbala eller vardagsspråkliga. Kommunikationen hade således egenskaper som kan skapa förutsättningar för ett gemensamt kunskapsbyggande om hur en sorts formellt brev formuleras på svenska. Till skillnad från tidigare studier (Jakobson, 2019, Mirzaii & Albadi, 2013) prioriterade läraren funktion framför korrekthet. Sandgaard-Ekdahl och Walldén (2022) studie av skrivundervisning på grundläggande vuxenutbildning underströk betydelsen av att eleverna får tillgång till ett relevant ordförråd, vilket sannolikt främjades av den aktuella aktiviteten. Det berörde bland annat hur man skriver fram sina positiva egenskaper, vilket internationella studier har visat kan vara en stötsten (Dressen-Hammouda 2023; Latipah & Gunawan 2020). Den didaktiska möjligheten att skapa rörelser mellan elevernas flerkulturella erfarenheter och majoritetsinnehållet om lämpliga språkliga och strukturella egenskaper hos ansökningsbrev utnyttjades dock inte. Exempelvis kunde förståelsen av det idiomatiska uttrycket ”flitig som en myra” ha underlättats genom att jämföra med motsvarande liknelser på elevernas språk för att beskriva personliga egenskaper.

En funktionell orientering mot språk var även påtaglig i momentet då läraren fokuserade på verbformen ”imperativ” med koppling till regler på arbetsplatsen. När läraren ställde frågor om verbformen till eleverna främjades rörelser mellan målspråket och andra språk eftersom eleverna fick möjlighet att exemplifiera och benämna strukturen på olika språk. Detta främjade sannolikt en djupare förståelse för strukturen. Samtalet fördes samtidigt på en abstrakt nivå med formellt språkbruk och dekontextualiserade exempel, vilket gav upphov till ett missförstånd när en elev gjorde sig klar att

utföra den handling som läraren exemplifierade. Detta visar i linje med Wedin (2023) de utmaningar som uppstår när lärare och elever befinner sig på olika delar av de skalor som synliggörs, i detta fall mellan dekontextualiserade och kontextualiserade perspektiv på undervisningen. Även om imperativformen hade en funktionell koppling till praktikuppgiften om regler hade det varit möjligt att diskutera och gestalta hur uppmaningar kan uttryckas på alternativa sätt beroende på situation, till exempel genom frågor och påståenden. Internationella studier har visat hur andraspråkstalare behöver stöd för att uttrycka talhandlingar med en anpassad nivå av direktitet (Li 2000; Riddiford & Holmes 2015), vilket återigen för uppmärksamheten till betydelsen av att lägga fokus på muntliga förmågor och kontextualiserad språkanvändning i undervisningen.

Den undervisning som har studerats bär drag som har efterlysts i tidigare forskning, då den satte fokus på krävande kommunikativa uppgifter (se Wedin & Shaswar 2019, 2023), överbryggade praktik- och klassrums-kontexten (se Sandwall 2013) och tydliggjorde ett ordförråd relevant för skrivande i en formell situation (se Sandgaard-Ekdahl & Walldén 2022). Vår empirinära operationalisering av CoBi-modellen utgör samtidigt ett verktyg för att problematisera en funktionell och kommunikativt inriktad språk-undervisning utifrån maktrelationer som kan begränsa elevernas flerspråkighetsutveckling. Medan mycket forskning har pekat på behovet av att utmana ett ensidigt fokus på målspråket och beakta elevernas flerspråkiga repertoarer (se t.ex. Fuster & Bardel 2024; García 2017; Wedin m.fl. 2018; Wedin 2023) visar föreliggande studie på behovet av att tillgodose elevernas behov av att utveckla muntliga, vardagsspråkliga och kontextualiserade förmågor samtidigt som de får möjlighet att göra kopplingar till det minoritetsinnehåll de har tillgång till genom sina flerkulturella kunskaper och erfarenheter. Sfi-utbildningen står därmed inför utmaningen att erbjuda vuxna elever möjligheter att utveckla en funktionell muntlig språkförmåga för arbetslivssituationer parallellt med en språklig medvetenhet kopplad till sådana sammanhang. Det finns också ett behov av fler studier som på nära håll och med ändamålsenliga teoretiska verktyg kan undersöka och stärka det överbryggande språkliga arbetet mellan sfi-klassrummet och arbetsplatsen. Vår operationalisering av Hornbergers modell kan inspirera till vidare studier med andra teoretiska verktyg i empirinära undersökningar. Genom en integrerad och kontextualiserad språkutbildning kan sfi-elever få möjlighet att inte bara lära sig ett nytt språk, utan också förbereda sig för att delta i arbetslivet.

Tack

Forskningen erhöll stöd av Crafoordska stiftelsen (20240533) och forskningsprogrammet *Literacy and inclusive teaching* (LIT) vid Malmö universitet.

Referenser

- Agebjörn, Anders, & Walldén, Robert (2024). Språkpraktik och språkutveckling – en textbaserad studie om svenska för invandrare. *Nordand*, 19(1): 38–56. DOI: <https://doi.org/10.18261/nordand.19.1.4>
- Ahlgren, Katrin & Rydell, Maria (2020). Continuity and change: Migrants' experiences of adult language education in Sweden. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(3): 399–414. DOI: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1680>
- Bergsten Provaznik, Tímea, & Wedin, Åsa (2023). Att se med egna ögon – kritisk litteracitet på svenska för invandrare, sfi. *Forskning om undervisning & lärande*, 11(2). DOI: <https://doi.org/10.61998/forskul.v11i2.18406>
- Bigelow, Martha & Tarone, Elaine (2004). The role of literacy level in second language acquisition: Doesn't who we study determine what we know?. *Tesol Quarterly*, 38(4): 689–700. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588285>
- Dressen-Hammouda, Dacia (2023). Revealing indexicality in specialized writing: Negotiating second-language politeness indexes in job application letters. *Literatura y Lingüística*, 46: 221–250. DOI: <https://doi.org/10.29344/0717621X.46.3140>
- Dressen-Hammouda, Dacia (2013). Politeness strategies in the job application letter: Implications of intercultural rhetoric for designing writing feedback. *ASp*, 64: 1–20. DOI: <https://doi.org/10.4000/asp.3866>
- Febring, Linda & Henry, Alistair (2022). Work integrated language learning: Boundary crossing, connectivity, and L2 affordances. *Migration and Language Education*, 3(1): 1–22. DOI: <https://doi.org/10.29140/mle.v3n1.639>
- Franker, Qarin (2011). *Litteracitet och visuella texter: studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Doktorsavhandling. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Fuster, Carles & Bardel, Camilla (2024). Translanguaging in Sweden: A critical review from an international perspective, *System* 121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103241>
- García, Ofelia (2017). “Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers”, i Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little & Philia Thalgott (red), *The linguistic integration of adult migrants*. Berlin: De Gruyter, s. 11–26
- García, Ofelia, & Seltzer, Kate (2016). “The translanguaging current in language education”, i Björn Kindenberg (red), *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*. Stockholm: Liber, s. 19-30.
- Godfroid, Aline, & Andringa, Sible (2023). Uncovering sampling biases, advancing inclusivity, and rethinking theoretical accounts in second language acquisition: Introduction to the special issue SLA for all? *Language Learning*, 73(4): 981–1002. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12620>
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hornberger, Nancy (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3): 271–296. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543059003271>
- Hornberger, Nancy & Skilton-Sylvester, Ellen (2000). Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. *Language and Education*, 14(2): 96–122.
- Hornberger, Nancy (red)(2003). *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Hornberger, Nancy (2022). Researching and teaching (with) the continua of biliteracy. *Educational Linguistics*, 1(1): 108-133. DOI: <https://doi.org/10.1515/eduling-2021-0004>
- Jakobson, Liivi (2019). *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk. Teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattningar*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Kjelaas, Irmelin (2023). ”Grafosentrisme som portvokting? Skriftspråksideologi i opplæringa for nyankomne ungdommer ”med begrensa skriftspråklige ferdigheter” i Edith Bugge & Cecilie Hammes Carlsen (red), *Norsk som andrespråk – voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, s. 49–73.
- Latipah, Yuniar, & Gunawan, Wiguna (2019, 1–2 October). Identifying pedagogical implications for teaching application letter: Learning from an expert text. Twelfth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2019), Bandung, Indonesia.
- Lehtonen, Tuula (2017). “You will certainly learn English much faster at work than from a textbook”: Law students learning English beyond the language classroom. *System* 68: 50–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.06.013>
- Li, Duanduan (2000). The pragmatics of making requests in the L2 workplace: A case study of language socialization. *The Canadian Modern Language Review*, 57(1): 58–87.
- Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (2017). “Conflicting agendas in Swedish adult second language education”, i Catherine Kerfoot & Kenneth Hyltenstam (red), *Entangled discourses: South-North orders of visibility*. Abingdon: Routledge, s. 119–136.
- Louw, Kerry J., Derwing, Tracy M., & Abbott, Marilyn L. (2010). Teaching pragmatics to L2 learners for the workplace: The job interview. *Canadian Modern Language Review*, 66(5): 739–758. DOI: <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.5.739>
- Macnought, Lucy, Maton, Karl, Martin, James R., & Matruglio, Erika (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. *Linguistics and Education*, 24(1): 50–63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.008>
- Mirzaii, Mostafa, & Aliabadi, Reza Bozorg (2013). Direct and indirect written corrective feedback in the context of genre-based instruction on job application letter writing. *Journal of Writing Research*, 5(2): 191–213. DOI: <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.2>

- Myles, Johanne (2009). Oral competency of ESL technical students in workplace internships. *TESL-EJ*, 13(1): 1–24.
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Ojala, Tiia (2020). *Textbygget för SFI D*. Stockholm: Sanoma Utbildning.
- Outakoski, Hanna (2015). *Multilingual literacy among young learners of North Sámi: Context, complexity and writing in Sápmi*. Doktorsavhandling (Umeå Studies in Language and Literature 27), Umeå universitet.
- Reath Warren, Anne (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. Doktorsavhandling (Dissertations in Language Education; 10). Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Regulation (EU)2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation) [2016]. OJ L 119/1 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32016R0679>
- Reinders, Hayo, & Benson, Phil (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4): 561–578. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>
- Riddiford, Nicky, & Holmes, Janet (2015). Assisting the development of sociopragmatic skills: Negotiating refusals at work. *System*, 48: 129–140. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.010>
- Rosén, Jenny K. & Bagga-Gupta, Sangeeta (2013). Shifting identity positions in the development of language education for immigrants: An analysis of discourses associated with ‘Swedish for immigrants’, *Language, Culture and Curriculum*, 26(1): 68–88. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2013.765889>
- Rydell, Maria (2018). Being ‘a competent language user’ in a world of others: Adult migrants’ perceptions and constructions of communicative competence. *Linguistics and education*, 45: 101–109. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.04.004>
- Sandgaard-Ekdahl, Hanna & Walldén, Robert (2022). ”Det fattas jättemycket” – genreteoretiska perspektiv på vuxna andraspråkselevs texter och responsamtal. *Forskning om undervisning & lärande*, 10(2): 55–87. DOI: <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i2.19003>
- Sandwall, Karin (2013). *Att hantera praktiken: Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Doktorsavhandling. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- SFS 2003:460. Lag om etikprövning av forskning som avser människor.
- Thornéus, Lena (2018). *Sfi och språkpraktik: Med arbetslivet som läranderum*. Gothia Fortbildning.

- Tracy, Sarah J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Hoboken, N J: Wiley-Blackwell.
- Travers, Nicholas (2017). *English-as-an-additional-language job interviews: Pragmatics training for candidates and analyzing performance on both sides of the table*. Doktorsavhandling. Department of linguistics. University of Victoria. <https://dspace.library.uvic.ca/bitstreams/4afc3abd-0635-4acd-bd69-16d85fe95f1b/download>
- Travers, Nick, & Huan, Li-Shih (2021). Breaking intangible barriers in English-as-an-additional-language job interviews: Evidence from interview training and ratings. *Applied linguistics*, 42(4): 641–667. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amaa051>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Walldén, Robert (2024a). Adult migrants' voices about learning and using Swedish at work placements in basic language education. *Studies in the Education of Adults*, 56(1): 43–65. DOI: <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2246763>
- Walldén, Robert (2024b). Contextual elaborations and shifts when adult L2 learners present and discuss workplace-related vocabulary. *Linguistics and Education*, 80: 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101272>
- Walldén, Robert & Nygård Larsson, Pia (2021). Negotiating figurative language from literary texts: Second-language instruction as a dual literacy practice. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21: 1–30. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.08>
- Wedin, Åsa (2023). Becoming an independent Swedish citizen: Critical literacy as a tool for multilingual literacies in Swedish for Immigrants. *Studies in the Education of Adults*. 56(1): 26–42. DOI: <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2171097>
- Wedin, Åsa & Norlund Shaswar, Annika (2023). Interaction and meaning making in basic adult education for immigrants the case of Swedish for immigrants in Sweden (SFI). *Studies in the Education of Adults*, 55(1): 24–43. DOI: <https://doi.org/10.1080/02660830.2022.2065786>
- Wedin, Åsa, & Norlund Shaswar, Annika (2019). Whole class interaction in the adult L2-classroom: the case of Swedish for immigrants. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13(2): 45-63. DOI: <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903251959>
- 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 (2020). Emergent literacy instruction: 'Continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents. *Language and Education*, 34(3): 249–266. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1701006>
- Yates, Lynda, & Major, George (2015). “Quick-chatting”, “smart dogs”, and how to “say without saying”: Small talk and pragmatic learning in the community. *System* 48: 141–152. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.011>

Medverkande i detta nummer

Susanne Duek är lektor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet

Anna Lindholm är lektor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet

Torsten Löfstedt är professor i religionsvetenskap vid Linnéuniversitetet

Maria Nilson är docent i litteraturvetenskap vid Linnéuniversitetet

Olle Nordberg är docent i didaktik med inriktning svenska och universitetslektor i litteraturvetenskap vid Uppsala universitet

Hanna Sandgaard-Ekdahl är doktorand i språk- och litteraturdidaktik vid Malmö universitet

Jenny Uddling är lektor i språkdidaktik med inriktning mot svenska som andraspråk vid Högskolan i Borås

Robert Waldén gästprofessor i svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet samt docent vid Malmö universitet

Åsa Warnqvist är docent i litteraturvetenskap vid Stockholms universitet och chef och forskningsledare vid Svenska barnboksinstitutet

Anna Winlund är lektor i svenska som andraspråk och biträdande lektor i ämnesdidaktik med inriktning mot svenska, Göteborgs universitet

Tidigare nummer av HumaNetten hittar du på
<https://open.lnu.se/index.php/hn>

- Vårnumret 2024 dyker ner i fantasyns bisarra världar samt tittar på populärkulturen och dess kopplingar till media och demokrati.
- Höstnumret 2023 handlade mest om barn- och ungdomslitteratur men tog också en titt på självskadebeteenden och flumbegreppet.
- Vårnumret 2023 gick i musikforskningens tecken och tog en titt på humorns relation till makt.
- Höstnumret 2022 går i ämnesdidaktikens tecken och påtalar vikten av att vidga perspektiven på kunskapsinnehåll i undervisningen. Vi får också veta hur termen hållbarhet brukas och ibland missbrukas.
- Vårnumret 2022 har som tema educational linguistics och hur detta fält appliceras i skolor och på universitet
- Höstnumret 2021 ägnas mestadels åt slaveriets historia i Indiska oceans värld från 1600-talet till 1800-talet
- Vårnumret 2021 är ett temanummer om förhållandet mellan språket och rättsliga förhållanden, från polisens informationskampanjer till asylberättelser
- Höstnumret 2020 består av två separata huvudteman: transspråkande respektive småländsk litteratur och kompletteras med tre andra refereegranskade artiklar
- Vårnumret 2020 är en festskrift tillägnad Gunilla Byrman, mest om språk
- Höstnumret 2019 är en festskrift tillägnad Maria Lindgren och innehåller en blandad samling studier om språkvetenskap och didaktik
- Vårnumret 2019 har temat ämnesspråk och ämneslitteracitet, samt tar en titt på 70-talets kulturdebatt
- Höstnumret 2018 handlar bland annat om pirat- likväl som demonbekämpning

- Vårnumret 2018 granskar posthumanistisk litteratur och publicerar några nyblivna professorers installationsföreläsningar
- Höstnumret 2017 är ett jubileumsnummer tillägnat 10 år av litteraturvetenskapliga sommarkurser som bland annat innehåller artiklar om så skilda ämnen som vampyrer, bilderbokshajar, Harry Potter och Astrid Lindgren
- Vårnumret 2017 granskar olika aspekter av språk och kön och tar en titt på behovet av ordentliga språkkunskaper på exportföretag
- Höstnumret 2016 diskuterar staters historiska utveckling i en rad länder från Afrika till Asien, lyssnar på röster från Umeå och kollar in läromedel
- Vårnumret 2016 tar oss från postkoloniala studier till litteratur och svenskt språkbruk
- Höstnumret 2015 befinner sig på resande fot, i Belarus (Vitryssland), i Indien och på Östtimor
- Vårnumret 2015 reflekterar över 2014 års valresultat, sakprosa som begrepp och språkets böjningar samt tänker på tankesmedjan Humtank
- Höstnumret 2014 firar förläggaren m.m. Peter Luthersons födelsedag, följer norrmannen Peter Hauffs äventyr i (förra) sekelskiftets Indokina samt tar en djupare titt på en serie kopparstick från 1700-talet
- Vårnumret 2014 är en festskrift till nordisten Per Stille som under året håller på att gå i pension, varför innehållet till stor del kretsar kring runor
- Höstnumret 2013 sysslar med makt, kritik och subjektivering i Foucaults anda, fortsätter att fundera över arbetets eventuella mening samt firar 100-årsminnet av Martha Sandwall-Bergströms födelse
- Vårnumret 2013 funderar över arbetets mening, bytandet av livsstil under stenåldern samt förekomsten av varumärken och andra tidsdetaljer i modern litteratur

- Höstnumret 2012 intresserar sig för det aldrig sinande intresset för Hitler, modernitet och genus hos Wägner och Nordström, undervisning i franska samt åldrandet och språket
- Vårnumret 2012 är en festskrift till litteraturvetaren Ulf Carlsson, och innehåller texter om såväl verkliga författarskap som gojor och musicerande vildsvin
- Höstnumret 2011 ser tillbaka på efterkrigsdeckaren, studerar våldets filmiska ansikten, fortsätter i spåren efter holländaren Van Galen samt betraktar en småländsk kulturrevolution
- Höst 2010 – Vår 2011 funderar över bibliotekets idé och Ryszard Kapuściński oefterhärmliga sätt att skriva reportage
- Vårnumret 2010 handlar bland annat om deckaren som spegling av verkligheten, individuella studieplaner och Van Galens memorandum
- Höstnumret 2009 behandlar bl a våra polisstudenters språkbehandling, Nina Södergrens poesi och berättelserna om den danska ockupationstiden
- Vårnumret 2009 minns särskilt en av ”de fyra stora” svenska deckarförfattarna, H. K. Rönblom, samt tar upp ”Kampen om historien”
- Höstnumret 2008 ställer frågan om samerna tillhör den svenska historien samt försöker höra den Andres röst bakom kolonialismens slöjor
- Vårnumret 2008 behandlar såväl dagens miljöaktivism som (förra) sekelskiftets intellektuella ideal och en ny läsning av Beckett's Tystnaden
- Vår och Höst 2007 är ett dubbelnummer som spänner mellan Carl von Linné och Vic Suneson, mellan intermedialitet och historiemedvetande
- Höstnumret 2006 handlar bl.a. om vägarna till ett akademiskt skriftspråk och om slavarna på Timor

- Vårnumret 2006 tar upp den diskursiva konstruktionen av "folkbiblioteket", kvinnors deltidsarbete, Maria Langs författarskap samt funderar över muntlig historiskrivning
- Höstnumret 2005 gör nedslag i vietnamesisk historia, i indisk och sydafrikansk litteratur samt ger en posthum hyllning till Jacques Derrida
- Vårnumret 2005 behandlar bl.a. intertextualitet i poplyriken, Stieg Trenter och ett yrke i förändring
- Höstnumret 2004 tar en titt på tidningarnas familjesidor, den kanske gamla texten Ynglingatal och den nya användningen av verbet äga
- Vårnumret 2004 för oss på spännande litterära vägar
- Höstnumret 2003 rör sig fritt över horisonten, från Färöarna till Lund, från tingsrätter till tautologier
- Vårnumret 2003 är ett blandat nummer där vi bl.a. bevistar en internationell konferens om sexualitet som klassfråga och möter idrottshjälten Gunder Hägg
- Höstnumret 2002 behandlar etniska relationer
- Vårnumret 2002 ägnas helt och hållet åt temat genus
- Höstnumret 2001 domineras av texter från årets Humanistdagar och från ett seminarium om historieämnets legitimitet
- Vårnumret 2001 försöker svara på frågan: "Where did all the flowers go?"
- Höstnumret 2000 gör oss bekanta med en filosof, en överrabbin och en sagoberätterska
- Vårnumret 2000 diskuterar frågor kring historiens slut, litteraturvetenskapens mening, översättningar och den moderna irländska romanen
- Höstnumret 1999 speglar årets Humanistdagar vid Växjö universitet
- Vårnumret 1999 rör sig såsom på vingar och berättar om nyss timade konferenser i Paris och Växjö

- Höstnumret 1998 Här går det utför! Såväl med svenskan i Amerika och den tyska litteraturen i Sverige som med Vilhelm Mobergs sedebetyg
- Vårnumret 1998 bjuder på en 'lycklig humanistisk röra' av europeiska författare, svenska lingon i fransk tappning och stavfel(!)
- Höstnumret 1997 speglar årets Humanistdagar som hade temat Möten Mellan Människor