

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 skolämnena 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 genre teorin 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 genre teorin är sprungen (Martin, 1992; Rothery, 1996). Systemisk-funktionell lingvistik belyser relationen mellan olika språkliga val och kommunikativa syften, och genre teorin 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)

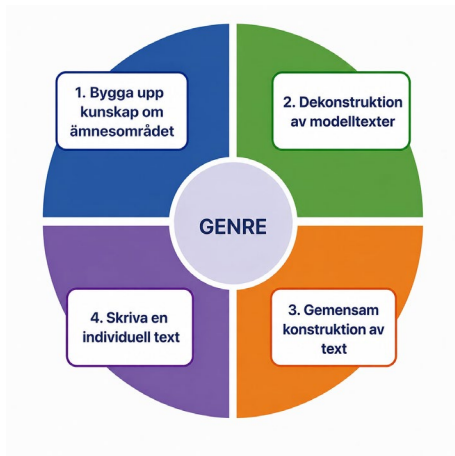
För inspelningar användes diktafon, men några onlinelektioner spelades in via Meet på grund av begränsningar i att uppta ljud med diktafon när undervisningen sker online. Dessa sparades ned som ljudfiler och har transkriberats skriftspråksenligt. Talspråkliga variabler återges, men uttalsvariabler synliggörs 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 (fritt utifrån Rothery, 1996; Gibbons, 2006)

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 strukturen 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	Ämnesspecifik vokabulär: komjölk, den biologiska mångfalden, plantbaserade växtdrycker, slakteri, mjölkkonsumtion Metaspråklig vokabulär: det starkaste argumentet för, skäl, anledning Grammatiska metaforer för att bilda abstrakt vokabulär: slakteri, mjölkkonsumtion, ökning, <i>växtbaserade</i> alternativ, <i>förtida</i> död, den <i>nyfödda</i> kalven
Interpersonella språkliga resurser för att konstruera textens relation	Evaluerande resurser som värdeladdade ord: resursslöseri, <i>myterna</i> om mjölk, i <i>onödan</i> , direkt <i>skadligt</i> , <i>inte alls</i> , total <i>misär</i> Retoriska frågor: <i>Är det verkligen rimligt att vi föder upp djur enbart för att skicka dem till slakt?</i> Hög eller låg grad av förpliktelse: Vi <i>behöver</i> tänka om, det är <i>möjligt</i> att, vi <i>måste</i> agera 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. Förstärkande ord: <i>allvarligt</i> hot, <i>enormt</i> resursslöseri, ett <i>litet</i> steg, en <i>hel</i> livstid 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

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 klassrumsdialogen 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 insändare 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 uttrycksätt (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 genrepdagagogiska 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 stöttningen 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 metaspråkliga 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 lexiko-grammatiska 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 stöttningsområden 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 skolår*. [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 skiving 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>
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- 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.
- Wirdenäs, Karolina (2013). Att hjälpa eller stjälpas? 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