

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

”Varför lyste hans öron röda?”

Appraisal i noveller och textsamtal  
i svenska som andraspråk

Gisela Bohlin

Masteruppsats, SSA230 15 hp  
Ämne: Svenska som andraspråk  
Termin: vt 2021  
Handledare: Per Holmberg

## Sammandrag

I studien analyseras känslor och värderingar i noveller ur en antologi för andraspråksundervisning i syfte att belysa komplexiteten i det språk som andraspråksinlärare möter i narrativa texter. Utifrån begrepp inom appraisal-teorins ramverk har evalueringar i narrativa texter kunnat identifieras, kategoriseras och analyseras. Appraisal-teorin belyser evaluerande språk utifrån ett system som beskriver hur och av vem värderingar och känslor etableras, förstärks och till vem de riktas (Martin & White 2005:9). Analyser av två noveller visar att evaluerande semantiska resurser genomsyrar narrativa texter och att dessa resurser kan realiseras och samverka på olika sätt i en berättelses dramaturgi, persongalleri och sensmoral. Skillnaderna mellan novellerna är i detta avseende relativt stor. I studien undersöks även hur andraspråksinlärare uppfattar evalueringar och hur de går tillväga för att tolka dessa i novellerna. Det framgår genom textsamtal att evaluerande semantiska resurser kan bära på viktig information som är central för förståelse av en narrativ text och att andraspråksinlärares läsförståelse påverkas av hur dessa resurser realiseras och samverkar i texterna. Även om deltagarna i studien har god läsvana visar sig tolkning av behaviorala processer, kroppsliga uttryck, adjektiv, metaforer och graderingar (exempelvis förstärkningsord) vara stora utmaningar. Det visar sig emellertid att evalueringar kan samspela och förstärka genretypiska drag vilket kan ge deltagarna textuella ledtrådar som underlättar läsförståelsen. En implikation för andraspråksundervisning är således att det är betydelsefullt att särskilt uppmärksamma evaluerande semantiska resurser vid litteraturläsning och att appraisal-analys kan vara ett stöd i lärares planering av ett litteraturmoment.

**Nyckelord:** Appraisal-teori, narrativ genre, evaluering, andraspråksinlärare, svenska som andraspråk

# Innehållsförteckning

1.	Bakgrund och problemställning .....	1
1.1.	Inledning .....	1
1.2.	Narrativ genre .....	2
2.	Syfte och forskningsfrågor .....	4
3.	Teoretiska utgångspunkter och begrepp.....	5
4.	Tidigare forskning .....	8
4.1.	Appraisal-analys av narrativ text .....	8
4.2.	Andraspråkslevers möte med narrativa texter .....	11
5.	Metod .....	18
5.1.	Texter och analysmodell .....	18
5.1.1.	Urval av noveller .....	18
5.1.2.	Analysmodell.....	19
5.2.	Deltagare, textsamtal och analys.....	21
5.2.1.	Deltagare .....	21
5.2.2.	Textsamtal och analys .....	21
5.3.	Etiska överväganden .....	23
6.	Resultat.....	24
6.1.	Jämförande översikt av <i>attityd</i> i novellerna .....	24
6.2.	Appraisal-analys och textsamtal om <i>Torrsimmaren</i> .....	27
6.2.1.	Appraisal-analys av <i>Torrsimmaren</i> .....	27
6.2.2.	Textsamtal om <i>Torrsimmaren</i> .....	33
6.3.	Appraisal-analys och textsamtal om <i>Fint sätt i Karlskrona</i> .....	36
6.3.1.	Appraisal-analys av <i>Fint sätt i Karlskrona</i> .....	36
6.3.2.	Textsamtal om <i>Fint sätt i Karlskrona</i> .....	40
6.4.	Jämförande diskussion om appraisal-analyser och textsamtal.....	43
7.	Avslutande diskussion och slutsatser .....	46
7.1.	Resultatdiskussion.....	46
7.1.1.	Diskussion om studiens första frågeställning.....	47
7.1.2.	Diskussion om studiens andra frågeställning .....	51
7.2.	Metoddiskussion .....	54

7.3. Didaktiska implikationer för andraspråksundervisning .....	55
Litteraturförteckning .....	58
Figur- och tabellförteckning .....	62
Bilaga 1. Frågor till textsamtal om två noveller .....	63

# 1. Bakgrund och problemställning

## 1.1. Inledning

Läsning av skönlitteratur kan vara en utmaning för många elever med svenska som andraspråk, bland annat för att textomfånget är omfattande och för att det krävs ett stort ordförråd för att få en litterär upplevelse (Nation 2013: 206). Det kan vara en komplicerad process att fånga en novells handling och huvudkonflikt. Exempelvis är det centralt att förstå fiktiva karaktärs egenskaper, vilket inbegriper tolkningar av gestaltande beskrivningar med lågfrekventa adjektiv och kunskap om sociala beteendemönster i en främmande social kontext (jfr Walldén 2020, Economou 2015). I min egen undervisning för vuxna andraspråksinlärare har studenter till exempel haft svårigheter att tolka karaktärs kroppsspråk såsom blickar och huvudskakningar. Ibland har eleverna kommit till oväntade slutsatser utifrån sina egna referensramar. Exempelvis har ”den långa mörka kvinnan med sammanvuxna ögonbryn” i en Tove Jansson novell<sup>1</sup> uppfattats som mörkhyad istället för mörkhårig. I flerspråkiga klassrum kan tolkningar av huvudkaraktären således bli divergenta, vilket är spännande men även utmanande för både elever och lärare.

Litteratur är ett obligatoriskt moment i svenska som andraspråksundervisning på Komvux och i grund- och gymnasieskola. Skönlitterära texter analyseras oftast ur litteraturvetenskapligt perspektiv. I kursplanerna för vuxenutbildning framhålls att litteratur från olika tider och kulturer ska läsas och analyseras kritiskt vad gäller exempelvis ”miljö- och personbeskrivningar” och ”budskap, språkliga drag och typiska uppbyggnad” (Skolverket 2011). I undervisning är textsamtal en vanligt förekommande metod för gemensam bearbetning av lästa texter som kan stödja andraspråkselevs litteraturanalys. Walldén (2019:35) framhåller exempelvis att ett lingvistiskt fokus där språkliga drag uppmärksammas i lärares klassrumsinteraktion kan stötta andraspråkselever i sin läsförståelse och litterära analysförmåga. För

---

<sup>1</sup> Grå duchesse ur novellsamlingen *Lyssnerskan* (1971)

lärare kan det emellertid vara svårt att förutse vilka språkliga resurser i narrativa texter som är en utmaning för andraspråksinlärare och som är betydelsefulla för en god läsförståelse. Andraspråkselevs möte med narrativa texter är ett eftersatt forskningsområde som skulle behöva belysas närmare (jfr Walldén 2020:12). Forskning kring texter som andraspråkselever möter i skolan har till största del berört lärobokstexter i andra skolämnen än i ämnet svenska som andraspråk (t.ex. Olvegård 2014, Nygård Larsson 2011). Det vore därför intressant att analysera skönlitterära texter (narrativa texter) ur ett lingvistiskt perspektiv och i textsamtal med andraspråksläsare försöka utröna vilka språkliga drag som kan tänkas vara utmanande för dessa elever.

## 1.2. Narrativ genre

Den litterära genren har beforskats inom ramverket för Systemisk Funktionell Lingvistik (SFL) (se t.ex. Rothery & Stenglin 1997). Genre definieras här som "a staged, goal oriented social process" (Martin 1997:13) och ramverket belyser texters olika funktion, textuella struktur och språkliga resurser. Genom analys av en narrativ berättelses generiska struktur kan en texts disposition för att skapa läsarengagemang synliggöras. Den narrativa genren, vars främsta funktion är att underhålla, anses ofta ha följande faser: *orientering*, *komplikation*, *evaluering* och *upplösning* (Martin & Plum 1997:300). Inledningsvis, i *orienteringsfasen*, beskrivs ett sammanhang som möjliggör förståelsen för berättelsens händelseförlopp då exempelvis karaktärer och miljö introduceras. Under nästa fas presenteras en *komplikation* som karaktärerna måste förhålla sig till och deras ageranden och reaktioner beskrivs med begreppet *evaluering*. För att öka spänningen kan en berättelse innefatta en *temporär lösning* med en ny aktualisering av konflikten. Avslutningsvis får berättelsen sin *upplösning* genom att problemet löses och balansen återställs. I Rothery & Stenglins (1997:251) forskning framgår det att evaluering inte behöver utgöra en egen fas utan kan vara invävd under hela komplikationsfasen. Språkliga resurser som uttrycker evaluering förekommer frekvent i forskarnas novellanalys och består av värderande ord, frågor, utrop, negationer och mentala processer vilket indikerar att texten i hög grad ger

uttryck för känslor. Utmärkande för narrativ textgenre är således dess struktur och evaluerande språk vilket innebär att dessa aspekter behöver beaktas vid textanalys av narrativ text.

I Rothery & Stenglins (1997:251) beskrivning av interpersonella språkliga resurser i narrativ text poängteras vikten av att vid genreanalys uppmärksamma evaluerande resurser för att exempelvis upptäcka narrativa karaktärens känslor och värderingar. Med syfte att närmare belysa semantiska resurser som uttrycker känslor och värderingar har Martin & White (2005:9) utvecklat appraisal-teorin utifrån den interpersonella metafunktionen i SFL:s ramverk. Denna teori kan appliceras på olika textgenrer och skulle på så vis kunna vara användbar för kategorisering och beskrivning av en narrativ texts evaluerande språk på ett detaljerat och systematiskt sätt. I Rothery & Stenglins (1997:251) redogörelse av narrativens genrestruktur saknas en analys av hur evalueringar samspelar i en texts olika faser för att engagera läsaren i textens dramaturgi, vilket skulle vara intressant att undersöka närmare. Även andra genretypiska drag skulle kunna belysas i en appraisal-analys. Narrativer är till exempel vanligtvis kontradiktoriskt komponerade med motsättningar mellan en protagonist och en antagonist till vilka läsaren positioneras, och appraisal-teorin skulle kunna utnyttjas för en undersökning av hur evalueringar samverkar och realiserar i beskrivningar av narrativa karaktärer (jfr Simmons 2018, Schleppegrell & Moore 2018).

Eftersom karaktärens beteenden ofta problematiseras och värderas moraliskt behandlar genren även sociala konventioner och har potential att både förändra och bevara kulturella värderingar. Rothery & Stenglin (1997:240, 245) framhåller att narrativer är "a powerful genre for inducting members of the culture into valued ways of behaving", vilket innebär att skönlitterära berättelser är centrala för förmedlingen av moraliska och etiska värderingar. Läsaren kan vara omedveten om att berättelsen på så vis bekräftar sociala konstruktioner av världen, eftersom värderingar ofta uttrycks på ett implicit sätt och "ligger begravda i syntaxen" (Janks 2010:37,69). Det kan således vara en extra utmaning för andraspråkläsare att uppfatta kulturella värderingar i gestaltningen av främmande kontexter.

Appraisal-analys av narrativa texter som elever möter i andraspråksundervisning skulle kunna synliggöra evalueringar som kan tänkas vara problematiska för

andraspråksläsare. I textsamtal med fokus på evalueringar i noveller skulle andraspråksinlärares tolkningar av dessa resurser kunna undersökas närmare. Eventuellt kan även belysas om evalueringars samspel och språkliga uttrycksform påverkar deras läsförståelse. Tyvärr finns det fortfarande ingen forskning som kombinerat appraisal-analys med litterära textsamtal i svenska som andraspråk och som kan stödja detta arbete på ett önskvärt sätt. Min studie tillämpar därför dessa verktyg med förhoppning om att resultaten kan bidra till en diskussion om hur ett systematiskt språkutvecklande arbetssätt kring narrativa texter kan utvecklas för att stötta andraspråkselevs läsförståelse och språkutveckling.

## **2. Syfte och forskningsfrågor**

Studiens övergripande syfte är att fånga komplexiteten i det evaluerande språk som andraspråksinlärare möter i narrativa texter. Genom appraisal-analys av språkets evaluerande semantiska resurser kan en texts implicita och explicita känslouttryck och värderingar synliggöras vilket innebär att jag med appraisal-teorin som utgångspunkt vill studera hur evalueringar realiseras och samspelar i uppbyggnaden av en litterär värld. Vidare vill jag undersöka hur andraspråksinlärare uppfattar evaluerande semantiska resurser vid läsning av narrativa texter. Syftet har konkretiserats i följande forskningsfrågor:

1. Hur realiseras olika semantiska resurser som uttrycker evaluering i novellerna och hur samverkar dessa resurser i beskrivningen av en novells genrestruktur (dramaturgi), persongalleri (fiktiva karaktärer) och sensmoral?
2. Hur påverkas andraspråksinlärares läsförståelse av hur evaluerande semantiska resurser realiseras och samverkar i narrativa texter? Vilka realiseringar (av de som fallit ut som svar på första forskningsfrågan) kan vara problematiska att förstå och hur går de tillväga för att tolka dessa?



### 3. Teoretiska utgångspunkter och begrepp

I den här studien operationaliseras appraisal-teorin för en undersökning av evaluerande språk i narrativa texter. Svensk och internationell forskning (Folkeryd 2006, Thelander 2015, Macken-Horarik 2003, Simmons 2018) har visat på teorins potential att beskriva nyanser i evaluerande språk i narrativ text på ett systematiskt sätt. Ramverket är således relevant att applicera för analys av komplexiteten i det evaluerande språk som andraspråkselever möter i svensk skönlitteratur. I detta avsnitt redogörs först för ramverket Systemisk Funktionell Lingvistik (SFL) som appraisal-teorin utgår ifrån, därefter presenteras appraisal-teorin och dess begreppsapparat som operationaliseras i min studie.

All textanalys bygger på någon slags teori om hur språk fungerar (Martin & Rose 2007:3) och Halliday, som lade grunden till Systemisk funktionell lingvistik (SFL), menar att texter är situerade i sociala kontexter och uttrycker och formar människors bilder av verkligheten (se Halliday & Matthiessen 2004:29–31). Enligt teorin har språket tre grundläggande funktioner: *den ideationella metafunktionen* som uttrycker våra erfarenheter och idéer om världen, *den interpersonella metafunktionen* som skapar och reglerar våra sociala relationer och *den textuella metafunktionen* som organiserar våra tankar så att informationen blir sammanhängande. En text kan ses som resultatet av val i ett nätverk av olika system med olika betydelseskapande funktioner vilka realiserar genom lexikogrammatiken, och dessa system kan lokaliseras till någon av de ovannämnda metafunktionerna. Exempelvis kan ett system för positiv och negativ polaritet uttryckas genom val av olika språkliga resurser vilka skulle kunna lokaliseras till den interpersonella metafunktionen.

Appraisal-teorin har utvecklats utifrån den interpersonella metafunktionen i SFL's ramverk av Martin & White (2005:8). Interpersonella resurser fungerar i interaktion och social förhandling, vilket innefattar uttryck för känslor och värderingar. Teorin har en lexikal, semantisk ansats, "a lexically-based perspective" (Martin 2014:17) och uppkom av ett behov att komplettera Hallidays lexikogrammatiska system med en teori som fokuserar på språkliga resurser för

evaluerande betydelser eftersom dessa kan realiseras både på sats- och ordnivå genom exempelvis processer, nominalfraser och adverbial.

As discourse analysts we wanted a system that would generalise across these diverse lexicogrammaticalisations, bringing feelings together in relation to one another so that we could describe prosodies of evaluation in relation to genre to the tenor of face-to-face interaction and the negotiation of identity./../ This meant turning from a grammatical perspective on evaluation to a discourse semantic one. (Martin 2014:17)

Med appraisal-teorin ville forskarna belysa evaluerande språk utifrån ett system som beskriver hur och av vem värderingar och känslor etableras, förstärks och riktas "how evaluation is established, amplified, targeted and sourced" (Martin & White 2005:9). Appraisal-systemet är uppdelat i tre samverkande områden; *attityd* (attitude), *gradering* (graduation) och *dialogicitet* (engagement). *Attityd* berör känslouttryckningar och reaktioner, bedömning av beteenden samt värdering av saker. *Gradering* uppmärksammar i vilken grad känslor uttrycks och *dialogicitet* urskiljer källan till evalueringen och till vem den riktas. *Attityd* delas även in i tre underkategorier avhängigt av vad som värderas. *Affekt* (affect) beskriver evaluering av känslor, *bedömning* (judgement) evaluering av personer samt *uppskattning* (appreciation) berör evaluering av saker och abstrakta fenomen (Martin & Rose 2007:27). Eftersom dessa begrepp förekommer frekvent i uppsatsen följer en utförligare beskrivning nedan. Jag har utgått ifrån begreppsapparaten hos Martin & White (2005) och Martin & Rose (2007) som översatts till svenska i nordisk SFL terminologisk ordlista (Burgess 2020).

*Affekt* kan uttryckas antingen underförstått, *implicit*, eller direkt, *explicit*, för att förmedla ett sinnestillstånd eller uttrycka en känslomässig intention eller reaktion. Exempelvis kan en persons känsla uttryckas implicit genom kroppsspråk, "hans händer skakade" eller genom sinnesstämning "han kände sig orolig" vilket realiseras genom olika grammatiska funktioner. Metaforer används även för att indirekt ge uttryck för *affekt* (Martin & Rose 2007:31). Forskarna indelar känslor i tre olika betydelsefält som berör o/lycka, o/trygghet och o/tillfredsställelse (ibid 2007:66). Inom den narrativa genren är *affekt* vanligt förekommande i beskrivningar av karaktärens känslor för att väcka läsarens sympati och engagemang (ibid 2007:29).

*Affekt* kan även kategoriseras som *positiv* eller *negativ* och kan oftast *graderas* på en semantisk skala från låg, medel och hög grad av känsla (ibid 2007:64–65).

*Bedömning* beskriver *personliga* eller *moraliska* evalueringar av personer och deras beteenden. Precis som *affekt* kan *bedömning* vara *positiv* och *negativ*, *graderas* och uttryckas *implicit* eller *explicit* (Martin & Rose 2007:32–34). En personlig värdering med positiv beundran kan exempelvis uttryckas direkt i en dialog: ” - Sandra är så smart” eller indirekt ”hon får alltid alla rätt på proven”. Vidare kan *bedömningar* indelas i två ämnesområden som berör socialt anseende och socialt godkännande. Det förstnämnda innefattar personliga värderingar och handlar om normalitet, kapacitet och pålitlighet medan socialt godkännande inbegriper moraliska värderingar som beskrivs med begreppen ärlighet/trovärdighet och anständighet (ibid 2007:68).

Begreppet *uppskattning* beskriver evalueringar av föremål och abstrakta företeelser, som exempelvis ”ett gott äpple” eller ”ett uselt äktenskap”. *Uppskattning* kan även *graderas* och vara mer eller mindre positiv. Martin & Rose (2007:69) beskriver uppskattning genom tre variabler: reaktion, komposition och värdesättning som kan uttryckas genom emotionella intryck, beskrivningar och bedömningar i relation till den sociala kontexten. En distinktion mellan *uppskattning* (av en företeelse) och *bedömning* (av personlighet) kan vara problematiskt då en värdering av ett fenomen ibland utgör en bedömning av en personlighet (ibid 2007:39). I följande mening, ”hans matlagningskonst är exceptionell”, uttrycks exempelvis en *uppskattning* (värdering av matlagning) samtidigt som personen implicit bedöms som en duktig kock.

Eftersom evaluerande semantiska realiseringar ofta är kontextsensitiva påpekar Martin & Rose (2007:40) vikten av att beakta textens *appraisal-prosodi* vid textanalys och kategorisering. Det innebär att texter kan genomsyras av olika appraisal-kategorier som samverkar i syfte att förmedla en viss sinnesstämning. Samtliga kategorier för attityd, *affekt*, *bedömning* och *uppskattning*, kan ofta *graderas* i *styrka* (force) och *förstärkas* eller *försvagas* med svärord, metaforer, värdeladdade ord och adverb. Detta kallas inom teorin för *gradering*. Svärord kan exempelvis betraktas som en förstärkt känsla som exploderar (ibid 2007:46). Att "skruva upp eller ner volymen" benämns enligt Martin & Rose (2007:42,45) som

*intensifiering* och uttrycks ofta i form av kvantitet, modalitet eller beskrivningar av beteende. Bortsett från enkla adverb som ”väldigt” eller ”ganska” realiseras *intensifiering* ofta genom lågfrekventa ord i engelska språket, vilket är intressant att beakta i ett andraspråksperspektiv.

Ytterligare ett begrepp inom teorin som belyses i uppsatsen är *dialogicitet*, som även översätts med "källa, röst, engagemang" i nordisk SFL terminologisk ordlista (Burgess 2020). Detta delsystem beskriver vems röst som uttrycker evaluering, dvs. källan (the appraiser) och till vem denna riktas (the appraised). Enstämighet (monogloss) innebär att textförfattaren är den enda källan till evalueringen medan flerstämighet (heterogloss) betyder att evalueringar uttrycks av flera röster i texten, exempelvis genom referenser, citat, indirekt tal eller dialog (Martin & Rose 2007:49). En narrativ text skriven ur ett jag-perspektiv brukar exempelvis ofta präglas av hög grad av monogloss.

## 4. Tidigare forskning

Eftersom uppsatsen har ett speciellt fokus på evaluerande språk i narrativa texter redogörs i detta kapitel för forskning som visar hur appraisal-teorin kan operationaliseras i textanalys av skönlitteratur (avsnitt 4.1). Vidare presenteras i detta kapitel forskning som berör andraspråkselevens möte med skönlitterära texter i vilket både läsförståelse av narrativ text och andraspråksundervisning om skönlitteratur inbegrips (avsnitt 4.2).

### 4.1. Appraisal-analys av narrativ text

I detta avsnitt presenteras forskning som operationaliserat appraisal-teorin med syftet att synliggöra evalueringar i narrativa texter. Samtliga forskare som omnämns nedan har beaktat ramverkets dialogiska perspektiv, vilket innebär att all typ av text riktar sig till en konstruerad läsare som förutsätts inneha en viss kunskap om världen. Den tilltänkta modellläsaren, den ideala läsaren, kan skilja sig från den faktiska, empiriska, läsaren. Texter kan på så vis ha både en inkluderande och

exkluderande funktion beroende på förhållandet mellan den ideala och den empiriska läsaren (Landqvist & Tingsell 2016:46). Författare försöker ofta positionera läsaren att inta ett visst förhållningssätt och de känslor som en text väcker är avhängigt vår identitet och läsarposition, "being positioned by texts is clearly bound up by how one sees oneself, one's identity" (Barton 2007:79). Läsaren har emellertid ett val att antingen läsa texter "medhårs" eller inta ett mer kritiskt förhållningssätt och läsa "mothårs" (Martin 2003:172, Walldén 2020:30).

Macken-Horarik (2003:186) framhåller att appraisal-teorin kan tillämpas för att synliggöra hur narrativa texter försöker etablera en dialog med läsaren för att skapa läsarengagemang. Det kan visserligen förutsättas att skönlitterära författare vill engagera sina läsare, men detta kan göras på olika sätt. Författaren har exempelvis möjlighet att växla perspektiv mellan berättare och olika fiktiva karaktärer. Vanligtvis framträder flera röster (heterogloss) än en enda röst (monogloss). Enligt Thelander är kartläggning av en berättelses *dialogicitet* viktig "eftersom användning av röster har betydelse för vem som uttrycker en värdering och för hur olika perspektiv aktualiseras i novellen" (2015:172). I hennes studie (2015) jämförs två äldre svenska noveller av Topelius och Lagerlöf med hjälp av en apparisal-anayls i syfte att undersöka vilka språkliga resurser författarna tillgår för att uttrycka värderingar, känslor och skapa engagemang. Efter kategorisering av novellernas semantiska uttryck för evaluering framkommer att Lagerlöfs text har rikligare förekomst av emotionella uttryck (*affekt*), vilket enligt Thelander beror på att den allvetande berättarrösten lever sig in i karaktärernas känslor i beskrivningar med mentala processer. I Topelius novell skrivs *affekt* främst fram genom flera berättarröster i dialog, vilket enligt Thelander kan ge ett större tolkningsutrymme då verbala processer uttrycker känslor och värderingar på ett mer indirekt sätt än mentala processer (2015:170, 176). Macken-Horarik (2003:304,306) förklarar att författare kan använda berättartekniken "inre fokusering" (internal focalization) som uttrycks genom huvudkaraktärens mentala tankeprocess och skildrar dennes inre värderingar eller "yttre fokusering" (external focalization) som visar andra karaktärers uppfattningar och uttrycks genom tal snarare än tanke. Utifrån dessa värderingar gör läsaren en etisk bedömning om vad som är rätt och fel beteende. De semantiska resurserna för evaluering syftar till att etablera en känsla av solidaritet

mellan läsaren och protagonisten och för att skapa empati filtreras känslor och värderingar genom karaktärens medvetande. Thelander (2015:180) finner ett tydligt samband mellan värdeladdning av evalueringen och den röst som uttrycker evalueringen. Hadidi & Mahammadbagheri (2015:143–145) visar även i en appraisal-analys av fiktiva karaktärers repliker i romanen *The great Gatsby* att dessa uttrycks med olika grad av negativ/ positiv *attityd* och med varierande attitydtyper (*affekt*, *bedömning*, *uppskattning*), vilket avspeglar personernas egenskaper och roller i berättelsen.

Vidare uppmärksammar Macken-Horarik (2005:302) hur appraisal förändras med berättelsens skifte av fokus. Analys av hur dramaturgin byggs upp med semantiska resurser berörs emellertid inte vilket kan bero på att Macken-Horarik (2003:289), som applicerat SFL:s genrestuktur i sin appraisal-analys, indelat texten i betydligt kortare sekvenser än genresteg. Thelander (2015) nämner att hon inte belyser det textuella perspektivet, men i analys av Lagerlöfs novell beskrivs exempelvis att värdeladdningen för olika appraisal-kategorier förändras från positiv till negativ under novellens förlopp. I Schleppegrell & Moores (2018:31) ”attitude line” av en huvudkaraktärs utveckling visar sig förhållandet vara det motsatta. Thelander (2015:180) finner även att uttryck för *affekt* i båda novellerna är övervägande negativa. En liknande tendens upptäcker både Ataei (2019: 26) i en analys av romanen *Twilight* och Folkeryd (2006:65) i sin studie där uttryck för osäkerhet och rädsla förekommer frekvent i elevers narrativa texter. Med tanke på genrens problemlösande struktur menar Folkeryd emellertid att riklig förekomst av negativa evalueringar inte är så oväntat. I detta avseende avviker Hadidi & Mahammadbagheris (2015:137, 139) forskning där slutsats dras om att romangenren har en övervägande neutral ton, vilket framkommer i deras romananalys. Vidare finner de ett samband mellan attitydtyper och romanens olika teman. Att kategorin *uppskattning* förekommer mest frekvent förklaras med att berättelsens huvudtema skildrar en speciell situation och miljö. Vid beskrivning av ett annat tema som berör värdering av människor är emellertid kategorin *bedömning* vanligast.

Appraisal-analys har även applicerats i en undersökning av finsk textning av svenska kriminalfilmer. Denna studie (Kerkkä 2014) är värd att nämna då det framgår att översättningar kan medföra att evalueringar förstärks eller försvagas då

*graderingar* utesluts. Om exempelvis förstärkande ord som *jätte* eller *väldigt* faller bort av utrymmesskäl förändras betydelsen en aning. Studien visar bland annat att uttryck som beskriver karaktärernas vänlighet går förlorad i den finska översättningen (2014:33, 37). Genom analys av *gradering* uppmärksammar Thelander (2015:182) att Topelius novell har högre grad av intensitet än Lagerlöfs novell, vilket hon menar ger ett mer dramatiskt intryck. Likaså visar Piscayanti (2020:76, 88) att *gradering* är en betydelsefull resurs i beskrivningen av romankaraktärens utveckling i konfliktupplösningen i *Den gamle och havet*. I studien analyseras enbart romanens slut eftersom forskaren menar att upplösningen är den starkaste delen där värderingar utvecklas och omtolkas.

Sammanfattningsvis kan konstateras att i forskning av narrativa texter utifrån appraisal-teorin läggs stor vikt vid analys av narrativa karaktärer. Likaså appliceras ramverket med olika avgränsningar beroende på studiens syfte. I Macken-Horaricks (2003:286) studie analyseras exempelvis inte appraisal-kategorin *uppskattning* eftersom hon menar att denna attitydtyp inte berör etiska värderingar vilket är huvudsyftet i hennes undersökning. Hadidi & Mahammadbagheri (2015) beaktar inte *gradering* utan lägger större vikt vid beskrivning av appraisal-kategorierna för *attityd* i relation till romankaraktärernas roller och egenskaper. Folkeryd (2015) analyserar appraisalssystemets samtliga områden; *attityd*, *gradering* och *dialogicitet* men beskriver inte det textuella perspektivet. Ramverket är omfattande och forskarna visar på dess möjlighet att belysa olika aspekter i narrativa texter. Studierna som diskuterats ovan har främst belyst appraisal-analys av litteratur skriven av professionella författare. Appraisal-teorin har även appliceras för analys av elevtexter (Folkeryd 2006), analys av läsförståelsetest (Macken-Horarick 2003) och för textdekonstruktion i undervisningskontext (Simmons 2018). Dessa studier berör på olika sätt läsförståelse av narrativ text och kommer därför att presenteras i följande avsnitt (4.2).

#### **4.2. Andraspråkselevs möte med narrativa texter**

Forskningsfältet om vuxna andraspråksinlärares läsförståelse av skönlitteratur och om andraspråksundervisning om skönlitteratur är sparsamt utforskat. Forskning som

lyfts fram i detta avsnitt har relevans för att förstå äldre andraspråksinlärares möte med narrativa texter. Först presenteras forskningsstudier som utifrån appraisal-teorin visar att det finns ett samband mellan elevers läsförståelse och förmåga att förstå, analysera eller producera evalueringar i narrativa texter. Vidare lyfts litteratursamtalets betydelse i andraspråksundervisning vilket har utforskats i en svensk skolkontext där lärares klassrumsinteraktion och elevers läsförståelse beskrivs. Avslutningsvis presenteras forskning som visar på sambandet mellan ordförståelse och läsförståelse, vilket är viktigt att uppmärksamma i denna studie.

Folkeryd (2006:130) har i en stor studie med första- och andraspråkselever i grund och gymnasieskola undersökt läsförståelse i relation till förmågan att uttrycka *attityd* i egenproducerade texter inom berättargenren. Hon utgår bland annat ifrån Langers (1995) beskrivningar av elevers textrörlighet genom olika föreställningsvärldar. Langer (2017:37–43) har i flerårig forskning undersökt barn och ungdomars läsförståelse och studerat hur de skapar och förhåller sig till sina föreställningsvärldar, vilket resulterat i en indelning i fem olika ”faser” vilka kan pågå parallellt. Folkeryd (2006: 129) kategoriserar fas ett (läsaren kliver in i den litterära världen) och fas två (läsaren rör sig genom denna) som intratextuell läsning som sker vertikalt (på ytan) och horisontellt (på djupet). De två sista faserna, som innebär att läsaren byter perspektiv och reflekterar eller objektifierar läsningen kritiskt, beskrivs som intertextuell läsning med en riktning bort från texten. Utifrån semistrukturerade intervjuer med elever om deras texter urskiljs tre typer av textrörlighet, ”text-based movability, asociative text movability and interactive text movability” (Folkeryd 2006:131). Den elev som har svårigheter att sammanfatta sin text sägs uppvisa en låg grad av textbaserad rörlighet, medan läsare med en hög grad av textbaserad rörlighet lyckas sammanfatta och lyfta fram de passager som engagerar läsningen. Hög grad av textrörlighet inbegriper även förmåga till associativ läsning och förmåga att förstå textens funktion och interaktion med läsaren. Elever som exempelvis inte uppfattat textens genre sägs ha låg interaktiv textrörlighet. Genom en appraisal-analys av elevernas noveller och analys av deras textrörlighet i textsamtal finner Folkeryd (2006:136–138) ett samband mellan hög grad av textrörlighet och hög frekvens av semantiska resurser som uttrycker evalueringar (*attityd*) i elevernas texter. Studiens resultat visar att högpresterande



elever med hög textrörlighet använder ett evaluerande språk för att sammanfatta narrativa texter och för att uttrycka implicita betydelser som kräver läsning mellan raderna. Det framgår även att i texter skrivna av flerspråkiga elever uttrycks evalueringar i något lägre grad (2006:128).

Att det finns ett samband mellan elevers läsförståelse av narrativ text och förmåga att uppfatta och i text producera semantiska resurser för evalueringar av olika slag har även uppmärksamats av den australiensiska forskaren Macken-Horarik (2003). Utgångspunkten i Macken-Horariks (2003:295) forskning är en skolstudie med engelskspråkiga elever i vilken hon visar att ”relationella läsare” får högst bedömning på ett nationellt test. Dessa läsare visar förmåga att göra semantiska kopplingar genom en novell. De har en känslighet för hur hierarkier bland karaktärer framställs, för hur evalueringar skrivs fram samt förmår urskilja implicita och explicita beskrivningar av känslor och värderingar. Macken-Horarik (2003:309) förespråkar att lärare utvecklar ett metaspråk och lär elever dekonstruera texter för att medvetandegöra dem om de språkliga resurser som formar läsoplevelsen i narrativa texter. Även om studien saknar andraspråksperspektiv och undersöker elever med engelska som förstaspråk belyses vad som utmärker framgångsrika läsare av skönlitteratur och hur appraisal-teorin kan appliceras vid analys av narrativ text.

Harman & Simmons (2014) aktionsforskningsprojekt är ytterligare en studie som bekräftar sambandet mellan läsförståelse, textanalys och appraisal. Liksom Macken-Horarik (2003) finner forskarna att elevers misslyckande i litteraturanalyser på nationella prov kan härröras till oförmåga att uppfatta evalueringar i narrativa texter. I undervisning för elever med engelska som första och andraspråk i gymnasiets sista år appliceras därför appraisal-teorin i enlighet med Macken-Horariks (2003:309) rekommendation. Läraren förevisar hur olika kategorier av appraisal, exempelvis känslouttryck (*affekt*) och värdering av beteende (*bedömning*), samverkar i syfte att medvetandegöra eleverna om författarens berättarteknik för att väcka sympati eller antipati för romanens karaktärer. I undervisningen introduceras begrepp från SFL såsom *appraisal*, *identifikation* och *modalitet* vilka i textsamtal används för att synliggöra textens meningsskapande resurser. Textdekonstruktion av passager där nya karaktärer introduceras hjälper eleverna upptäcka hur subtila uttryck för

evalueringar varieras för att konfirmera, kontrastera eller normalisera olika karaktärers åsikter och värderingar (Harman & Simmons 2014:78). Resultatet visar att ett systematiskt och cykliskt arbetssätt med begrepp från SFL och appraisal-teorin utvecklar elevers analysförmåga och kritiska litteracitet eftersom ”it helps readers see how authors position readers and manipulate our feelings” (Simmons (2018:75). Simmons framhåller emellertid att det behövs mer forskning som länkar samman språk- och litteraturundervisning och som undersöker hur undervisning om språk och skönlitteratur kan utveckla elevernas kritiska litteracitet (ibid 2018:88).

Även om Folkeryds (2006) och Harman & Simmons (2014) studier inbegriper flerspråkiga elever är forskarnas syfte inte att särskilt undersöka andraspråksinlärares möte med narrativa texter. Forskning med fokus på hur andraspråksläsare uppfattar evalueringar i narrativa texter behöver belysas närmare vilket bekräftas av Fitriati m.fl. (2018) som undersökt appraisal i narrativa texter skrivna av studenter i EFL-undervisning. I studien framkommer att *affekt* förekommer i hög grad i texterna men uttrycks ofta med enkla ord som upprepas. Forskarna rekommenderar därför explicit undervisning om resurser som uttrycker attityd (ibid 2018:336–337). Walldén (2019:56) bekräftar att andraspråksinlärares möte med skönlitteratur är sparsamt utforskat och framhåller liksom Simmons (2018), Macken-Horarik (2003) och Fitriati m.fl. (2018) att ett lingvistiskt undervisningsfokus kan stötta elever i mötet med narrativa texter.

Walldéns studie (2019) om lärarinteraktion kring skönlitteratur i svensk andraspråksundervisning inom vuxenutbildning visar att lärare vid romanläsning lägger ett stort fokus vid ordförståelse och ordförståelsestrategier (Walldén 2019:47). Genom operationalisering av Luke och Freebodys resursmodell belyses hur undervisningen utgår från en textanvändningspraktik genom social interaktion i textsamtal och rör sig mellan betydelseskapande och textanalytiska praktiker (Walldén 2019:37). Detta möjliggörs genom ett språkfokuserat lärande där romanen blir ett redskap för att lära ord och uttryck samtidigt som denna kunskap används för att förstå och analysera litteraturen (Walldén 2019:56). Romanläsning är en utmaning för eleverna i studien, speciellt vad gäller ordförståelse, idiomatiska uttryck, kulturbundna fenomen samt händelseförlopp med omkastad kronologi. Hög grad av stöttning möjliggör emellertid läsarengagemang vilket visas i diskussioner

där fiktiva karaktärers beteenden värderas och bedöms (Walldén 2020:54). I ett följeforskningsprojekt i årskurs 1 på gymnasiet observerar även Nordlund (2020) att vissa andraspråkselever vid romanläsning behöver hög grad av stöttning, speciellt vad gäller förståelse av äldre miljöer, idiomatiska uttryck och dialektalt språkbruk (2019:272). Ovanstående studier har en didaktiskt ansats utan syfte att belysa andraspråkselevs läsförståelse.

I kontrast till Walldéns (2019) forskning uppvisar andraspråkselever i Economou två studier (2014, 2015) en god förståelse av innehållet i olika romaner. Studiernas olika resultat avspeglar andraspråksinlärares heterogenitet och visar att romanläsning är en utmaning framförallt för de som inte kommit så långt i sin interimspråsutveckling. Liksom Folkeryd (2006) hänvisar Economou (2014, 2015) till Langers (2017) forskning om förmågan att röra sig mellan olika textvärldar och visar exempelvis hur avancerade andraspråkselever rör sig mellan olika faser under textsamtal om en svensk roman i hennes undervisningspraktik på gymnasiet. Langer (2017:43) visar i sin forskning att elever med god läsförståelse går in och ut i olika faser, kan förhålla sig till sin föreställningsvärld på olika sätt, och väver ”en större och tätare väv av förståelse” under läsningen. Elever i Economou studie (2015:109, 113) är sådana kompetenta läsare av skönlitteratur med ett interimspråk på avancerad nivå. De diskuterar karaktärers beteenden och relaterar till sina personliga erfarenheter för att förstå texten, men visar även förmåga att stiga ut ur sin föreställningsvärld genom att lyfta berättelsens sociala problematik. Läsoplevelsen objektivieras genom analys av romanens språk, karaktärers ansiktsuttryck och kroppsspråk vilket deltagarna menar lätt kan misstolkas på grund av variation mellan olika kulturer (Economou 2015:107). Den mest framträdande läsarten är den värderingsorienterade där karaktärer och deras handlingar värderas på ett etiskt plan (Economou 2014:297). Även om Economou inte applicerat ett systematiskt lingvistiskt arbetssätt i sin undervisning verkar det som att hennes elever utvecklat en kritisk litteracitet i likhet med eleverna i Simmons (2018) aktionsforskningsprojekt.

Economou (2015:113) sätter läsoplevelsen i fokus och visar att läsarengagemang möjliggör textkritiska samtal som utvecklar elevernas språkliga kompetens. Att textsamtal är språkutvecklande lyfts även fram av Folkeryd (2006)

och Walldén (2020). Economou menar emellertid att ett lingvistiskt perspektiv under läsningen kan förta en litterär upplevelse, vilket är en intressant aspekt som inte lyfts av andra forskare som nämns i min uppsats (Simmons 2018, Schleppegrell & Moore 2018, Macken-Horarik 2003). Walldén (2020:216) ser snarare att ett lingvistiskt fokus kan öka elevernas litterära förståelse, vilket troligtvis kan relateras till deltagarnas interimspråkliga nivå. Economou (2015) refererar till Bradford (1996) som resonerar kring problematiken av att lära ut språk genom litteraturläsning och menar att "reading literature for pleasure and using literature for language learning seem frequently to be mutually incompatible experiences" (Bradford 1996:200). En förutsättning för en litterär upplevelse, vilket innefattar känslomässigt och intellektuellt engagemang, är en god förståelse av berättelsen, vilket i sig kräver goda språkkunskaper. Bradford (1996:202) förkastar inte litteraturläsning i andraspråksundervisning utan lyfter fram flera språkliga vinster, men poängterar att valet av litteratur måste engagera läsarna, vilket även betonas av Economou (2015:114) som visar att deltagarnas engagemang i textsamtalen främjar deras läsförståelse. Hon finner emellertid att litteraturval är en utmaning eftersom det är svårt att förutse huruvida en berättelse kommer uppfattas som engagerande av eleverna. Även Zachrisson (2014:116–117) kommenterar litteraturval i en etnografisk studie om andraspråkselever på Grundvux där romanläsning av Mazettis roman *Grabben i graven bredvid* visar sig vara en omöjlig uppgift. Zachrisson kritiserar lärarens val av roman och menar att för förståelse av romanen krävdes inte bara ett bra språk utan även kunskaper om sociala klasskillnader och normer och värderingar i svenska samhället. För att engagera elever förespråkar Landmark & Wiklund (2012:149) teman om allmänmänskliga ämnen i andraspråksundervisning. Om eleverna befinner sig på en grundläggande språklig nivå med ett begränsat ordförråd kan val av litteratur vara komplicerat. Vid beaktande av ordförrådsforskning är det inte förvånande att romanläsning är en utmaning för eleverna i Walldéns (2019) studie.

Andraspråksforskning visar på en klar korrelation mellan ordförståelsetest och läsförståelsetest (Saville-Troike 1991:11). För att förstå en engelskspråkig roman

krävs ett receptivt ordförråd på mellan 4000–9000 ordfamiljer<sup>2</sup>, vilket kan jämföras med en vuxen engelskspråkig L1-talares ordförråd om ca 20 000 ordfamiljer (Nation 2013:29). Både det receptiva ordförrådets bredd, det vill säga hur många ord man förstår och ordförrådets djup, hur väl man förstår dessa ord inverkar på läsförståelsen. Qian & Schedl (2004:31) finner ett tydligt samband mellan dessa variabler i en studie med internationella studenter med engelska som andraspråk där både kunskap om ords inbördes relationer (t.ex. synonymi) och ords kombinationsmöjligheter (kollokationer) visar sig påverka läsförståelsen. Inom ordförrådsforskning särskiljs receptiv och produktiv kunskap om ett ord och studier visar att ordförståelse är en enklare process än ordproduktion (Nation 2013:50). I Saville-Troikes forskning framkommer exempelvis att tvåspråkiga barn förstår mer av en text än vad de kan uttrycka på sitt andraspråk (1991:6).

Läsförståelse inbegriper även förmågan att gissa ords innebörd utifrån kontexten. En förutsättning är emellertid en förståelse för ca 95–98 % av orden i en skönlitterär text. Om inläraren förstår 95 % av orden innebär det att var tjugonde ord är okänt. Nation (2013:206,352) har funnit att förhållande 1 till 50 visar sig mer optimalt (98 %) för en god läsupplevelse, vilket innebär att många texter skulle behöva förenklas och anpassas efter andraspråksinlärnarnas nivå. Forskning visar att duktiga läsare har lättare att gissa ord och att "there are high correlations between guessing skills, vocabulary knowledge & reading skills" (ibid 2013:364). Dessa gissningsstrategier inbegriper intralingvistiska ledtrådar utifrån ordets form, orddelar (affix, stam) och funktion (ordklass), interlingvistiska ledtrådar som bygger på likheter mellan ord i olika språk, samt kontextuella ledtrådar baserat på textgenren, sammanhanget eller kunskap om ämnet (Nation 2013: 354, 361; Laufer 1990:574). Nation (2013:208) har funnit att narrativa texter består av högfrekventa ord i större utsträckning än faktatexter men menar att alla ord inte ger tillräckliga ledtrådar. Exempelvis kan adjektiv vara svårare att gissa eftersom de inte är sammanlänkade med andra ord i samma utsträckning som verb och substantiv (ibid 2013:380). Likaså visar Laufer (1990:582) att det kan vara problematiskt att tolka metaforer och lexikala då konnotativ betydelse och emotionell laddning kan skifta mellan olika språk.

---

<sup>2</sup> dvs. huvudord med dess böjda former.

## 5. Metod

I studien utforskas frågeställningarna genom textanalys av två noveller som åtföljs av en analys av textsamtal, i form av semistrukturerade intervjuer, kring samma noveller. I detta kapitel redogörs först för urvalet av texter samt analysmodell av dessa utifrån appraisal-teorin (5.1) och därefter beskrivs urval av deltagare, textsamtal samt analys av intervjumaterialet (5.2). Avslutningsvis redogörs för studiens etiska överväganden (5.3).

### 5.1. Texter och analysmodell

#### 5.1.1. Urval av noveller

I studiens undersöks komplexiteten i skönlitterära texter som läses i ämnet svenska som andraspråk. Litteraturvalet har styrts av innehållet i en lärobok ämnat för målgruppen vuxna som studerar svenska som andraspråk på grund och gymnasienivå. De två svenska noveller som valts ut ingår i antologin *Läshjulet* som är indelad efter Sveriges geografiska områden och består av texter skrivna av svenska författare som behandlar ”aktuella och allmänmänskliga ämnen” (Asker 2014). Till texterna finns frågor som enligt lärobokens baksidestext är ämnade att fördjupa förståelse och utveckla kritisk läsförmåga. De två novellerna har vissa likheter som underlättar en jämförelse. De omfattar tre sidor var, utspelar sig i början av sextioalet och handlar om barn i tio-elva års ålder. *Torrsimmaren* av Gunder Andersson handlar om en pojke som inte lyckas lära sig simma i simskolan och *Om fint sätt i Karlskrona* berör författaren Katarina Mazettis barndomsminne om en ny flicka i hennes skola. Texterna är emellertid av lite olika karaktär vad gäller berättelsernas tema och berättarperspektiv. På så vis är de lämpliga val för textanalys. Fördelen med novellformatet är att en berättelse avhandlas från början till slut, till skillnad från kortare textutdrag ur romaner. En nackdel kan vara att huvudkaraktärers utveckling inte är lika väl elaborerad i en novell som i en roman, men å andra sidan kan det vara intressant att se hur karaktärsteckningen kan göras också i det kortare litterära formatet.

### 5.1.2. *Analysmodell*

En appraisal-analys kan genomföras antingen *from below* eller *from above* (Macken-Horarik 2003:299). Den förstnämnda metoden fokuserar på analys av enskilda lexikala uttryck för *attityd* medan den sistnämnda metoden utgår från texten som helhet för att därefter analysera dess delar. Macken-Horarik (2003:299) förespråkar den sistnämnda eftersom evalueringar får betydelse i relation till andra ord i texten. Ett negativt laddat ord kan exempelvis få en positiv laddning i ett visst sammanhang. Hon förklarar att det finns "an axiological function of appraisal choices" vilket innebär att känslor och etiska värderingar genereras av texten som helhet i form av kombinationer av lexikala val. Samband mellan fraser kan skapa kontrast eller konfirmera en känsla. Martin & Rose (2007:59) beskriver detta fenomen som ett prosodiskt mönster genom vilket appraisal genomsyrar eller intensifieras i en text. I min studie har jag därför inledningsvis applicerat ett ovanifrånperspektiv genom att utgå från texternas narrativa genrestruktur, dvs. orientering, komplikation och upplösning (jfr. Martin & White 2005:235; Macken-Horarik 2003:289).

Rent praktiskt har jag i analysarbetet följt Martin & Whites (2005:71) rekommendation om färgkodning av de tre typerna av attityd och noterat i ett schema (se tabell 1) vem/vad som värderas positivt/negativt av vem (jfr också Thelander 2015:182).

Tabell 1. Analysschema efter Martin & Whites modell (2005:71)

Den som värderar	Typ av attityd: Affekt <i>Värdering av känsla</i>	Typ av attityd: Bedömning <i>Värdering av personer och beteenden</i>	Typ av attityd: Uppskattning <i>Värdering av föremål/företeelser</i>	Den/det som värderas
(Berättarröst)	Implicit/explicit Positiv-negativ	Implicit/explicit Positiv-negativ	Implicit/explicit Positiv-negativ	

Liksom Thelander har jag kartlagt novellens heterogloss "eftersom användning av röster har betydelse för vem som uttrycker en värdering och för hur olika perspektiv aktualiseras i novellen" (Thelander 2015:172). Jag har utvecklat Martin & Whites (2005:71) analysschema genom ett tillägg av implicit/explicit attityd eftersom

semantiska resurser som uttrycks indirekt kan vara svåra för andraspråksläsare att förstå och behöver därför uppmärksammas i min studie (jfr Harman & Simmons 2014:81). Macken-Horarik nämner att implicit appraisal försvårar en lingvistisk analys av en narrativ text och liknar i dessa fall analysen vid att "bege sig ut i ett träsk" (2003:300). Känslor kan exempelvis uttryckas via händelseförlopp eller bildspråk och kan vara svåra att uppfatta eftersom betydelsen behöver tolkas, men dessa språkliga resurser är viktiga att analysera "because it is a primary mechanism by which a text insinuates itself into reader attitudes" (Macken-Horarik 2003:300).

Attitydsystemet kan även delas in i flera underavdelningar av betydelsefält vilka Macken-Horarik applicerar i sin studie, men jag följer istället Thelander som (2015:178) finner det svårt att tillämpa en så finfördelad klassifikation och lägger därför ett större fokus vid de tre huvudkategorierna för attityd. I tabell 2 sammanfattas de begrepp i appraisal-systemet som operationaliserats i uppsatsen för analys av textens appraisal-prosodi, dialogicitet samt kartläggning av hur språkliga resurser för affekt, bedömning och uppskattning realiserats och samverkar i en text.

Tabell 2: Begrepp i appraisal-systemet som används i uppsatsens textanalyser

Attityd	affekt, bedömning, uppskattning
Gradering	styrka
Dialogicitet	heterogloss, monogloss
Appraisal prosodi	genomsyrande, intensifiering

Liksom i Folkeryds studie (2006:55) har realiseringar kodats med grammatiska begrepp såsom adjektiv, adverb, substantiv, verb (definierade som olika processer enligt Hedeboe & Polias 2008:92-95) samt metaforer. Realiseringar av implicit *affekt* har även kategoriserats efter Hillboms (2015:33–34) beskrivning av hur känslor implicit kan gestaltas på olika sätt: 1) fysisk, kroppslig reaktion 2) handling, beteende 3) liknelse, metafor eller 4) beskrivning av omgivningen.

Det är viktigt att beakta att mina tolkningar är subjektiva vilket är oundvikligt "since texts themselves have more than enough meaning potential to be read in different ways, depending on the social subjectivity of readers" (Martin & White 2005:26).



## 5.2. Deltagare, textsamtal och analys

### 5.2.1. Deltagare

De sex deltagare som medverkar i studien är utländska akademiker som har vistats i Sverige mellan 1,5 och 4 år och läser en kurs i svenska som andraspråk på grundläggande nivå (B2)<sup>3</sup> med hög studietakt. De har olika språklig bakgrund, är vana läsare och uppger att de brukade läsa minst fyra romaner per år före sin tid i Sverige. Urvalet har gjorts av bekvämlighetsskäl då många deltagare i en undervisningsgrupp som läser svensk skönlitteratur på grundläggande språknivå var positiva till att delta i intervjuerna. I de textsamtal som analyserats i studien medverkar samma personer parvis vid två intervjutillfällen som hölls med tre dagars mellanrum. Val av intervjupartner har gjorts i samband med bokning av intervjutid. Studiens noveller bearbetades i undervisningen efter att intervjuerna genomförts, vilket kan ha varit ett incitament till att delta i studien. Med hänsyn till klassens planering avhandlades *Torrsimmaren* först. Texterna lästes emellertid inte före intervjun, vilket var ett medvetet val från min sida då jag var intresserad av att fånga spontana frågor och autentiska reaktioner. Av samma skäl ombads deltagarna att inte använda lexikon eller ordbok under textsamtalet. Dessa metodologiska val övervägdes noga då de gav deltagarna sämre förutsättningar att förstå texten, vilket måste beaktas vid tolkning av resultatet.

### 5.2.2. Textsamtal och analys

Syftet med semistrukturerade intervjuer i form av textsamtal är att i denna undersökning få ett material som kan belysa andraspråkinlärares läsförståelse och tolkningar av evaluerande språk i narrativa texter. Studien vill fånga om och i så fall vilka nyanser i det evaluerande språket som kan vara utmanande och hur deltagarna går tillväga för att tolka dessa. Intervjuformen ger möjlighet till styrning av samtalet i önskad riktning inom avsatt tidsram, 60 min per intervju. En gruppintervju med två deltagare öppnar upp för diskussion och tillfälle att bemöta och bekräfta varandras

---

<sup>3</sup> B2 enligt Europarådets gemensamma referensram för språk (CEFR)

tankar och i situationen har ett flexibelt textsamtal där deltagarna ges förutsättningar att utveckla sina svar eftersträvat. Jag som samtalsledare har försökt vara neutral och lyhörd, har ställt följdfrågor och sett till att båda personer kommer till tals (jfr Denscombe 2018:279–280). Vidare har deltagarna ombetts att berätta när de inte förstår och uppmuntrats att förklara på engelska om de vill. Eftersom andraspråkstalare ofta kan förstå mer än de kan uttrycka är det viktigt att de kan använda flera språkliga resurser vid textsamtal (jfr. Saville-Troike 1991:6). Samtliga textsamtal har skett via digitala videomöten och har utgått ifrån samma struktur. Först läste jag novellen högt, ca 10 minuter, under vilket deltagarna följde med i texten i ett delat digitalt dokument. Därefter ombads deltagarna först att sammanfatta novellen och beskriva de fiktiva karaktärerna. Textsamtalet övergick sedan successivt till mer detaljerade frågor om innebörd i olika textavsnitt och tolkning av semantiska uttryck för attityd. Ett stort fokus lades på värdering av huvudkaraktärens och andra karaktärers beteenden. I samtalet diskuterades även novellens etiska värderingar och dramaturgi. Avslutningsvis efterfrågades om deltagarna kunde relatera novellens innehåll till egna erfarenheter. Frågorna är utformade med syfte att fånga läsarnas textrörlighet (jfr Folkeryd 2006; Langer 2017) och tolkningar av evaluerande språkliga resurser. Under hela samtalet hade samtalsledaren och deltagarna tillgång till novellen i ett delat dokument i vilket alla kunde skrolla, peka och markera, vilket möjliggjorde ett textnära resonemang.

I analysarbetet har det inspelade intervjumaterialet (6 timmar), transkriberats och noggrant studerats och kategoriserats genom färgmarkeringar för att kunna dra paralleller mellan de olika intervjuerna. Exempelvis har förståelse av vissa ord och uttryck för attityd jämförts i tabellform. Appraisal-teorin har varit ett stöd i analys av materialet. Deltagarna har särskilts genom kodning med gruppnamn och nummer; A(1,2) B(1,2) och C (1,2). Textpartier där deltagare uttrycker värderingar, visar svårighet att förstå textens evaluerande språk, gissar ords betydelse (jfr Nation 2013) eller avslöjar sin tankegång i en betydelseskapande process har särskilt uppmärksamrats. Analys av läsförståelse har utgått ifrån Langers (2017) beskrivning av föreställningsvärldar och Folkeryds (2006) textrörlighetsbegrepp som tydliggörs i följande citat:

i.e. to what extent the student expresses the ability to summarize the text, reflect upon choice of wording, explain passages that require a reader to ‘read between the lines’ and also to what extent the student abstracts from main points in the text and reflects upon motives, feelings and relations, /.../ and to what extent the student associates from the text to personal experience. (Folkeryd 2006:34)

Utdrag från intervjumaterialet redovisas i uppsatsens resultatdel i syfte att åskådliggöra deltagarnas språknivå, ordval och tankeprocess. En fördel med kvalitativ analys är att datamaterialet är rikt på information vilket kan ge en fördjupad beskrivning av textsamtalen. En nackdel är emellertid svårigheten att dra slutsatser baserat på samtal med ett begränsat antal deltagare som enbart är representativa för en liten urvalsgrupp av högpresterande andraspråksinlärare (jfr Denscombe 2018: 42 – 427).

### **5.3. Etiska överväganden**

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017:8) har beaktats vid planering, genomförande och efterarbete. Vid urval har säkerställts att deltagarna inte är i beroendeställning till forskningsledaren och information om frivillighet & anonymitet har delgivits både muntligt och skriftligt före intervjuerna. I redovisning av intervjumaterial, som sparats på rättsäker plats, röjs varken deltagarnas nationalitet, talade språk eller kön. Vidare har materialet analyserats på ett så objektivt sätt som möjligt (Denscombe 2018:444) och i framställningen har transparens eftersträvat, vilket innebär att direkta citat ibland valts framför omformuleringar i syfte att skildra deltagarnas språkliga uttryck på ett rättvist sätt. Av upphovsrättsliga skäl kan novellerna ej hänvisas till i bilaga, vilket kompenseras med rikare beskrivningar i form av ”appraisal-referat” i syfte att öka studiens transparens med hur olika semantiska resurser som uttrycker attityd (affekt, bedömning och uppskattning) realiserar och samverkar i texterna.

## 6. Resultat

Resultatredovisningen inleds med en jämförande översikt av förekomst av *attityd* (affekt, bedömning och uppskattning) i de två novellerna *Torrsimmaren* och *Fint sätt i Karlskrona* (avsnitt 6.1). Därefter redogörs för textanalys och textsamtal av varje novell separat (avsnitt 6.2 och 6.3). Redovisning av resultaten är disponerade efter hur evaluerande semantiska resurser realiseras och samverkar i beskrivningen av genrestruktur (dramaturgi), persongalleri (fiktiva karaktärer) samt sensmoral. Avslutningsvis jämförs och diskuteras relevanta aspekter av resultaten (avsnitt 6.4).

### 6.1. Jämförande översikt av *attityd* i novellerna

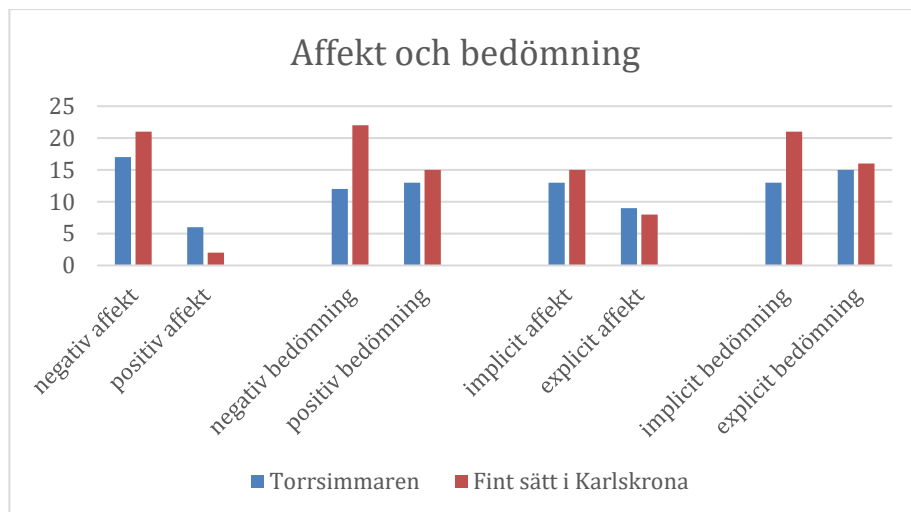
En jämförelse mellan novellerna *Torrsimmaren* och *Fint sätt i Karlskrona* visar en samstämmighet i förekomst av *attityd* (72 resp.74), liksom i att negativ *attityd* är vanligare än positiv. Däremot är fördelningen mellan attitydtyperna *affekt*, *bedömning* och *uppskattning* olika. I *Torrsimmaren* är förhållandet mellan dessa kategorier jämnt, medan *Fint sätt i Karlskrona* har en högre frekvens av *bedömning*, vilket indikerar att de fiktiva karaktärernas beteenden oftare värderas i denna novell (se figur 1).



Figur 1. Fördelning av attitydtyper i de två novellerna

Vid närmare analys av huruvida dessa typer av *attityd* uttrycks positivt/negativt eller implicit/explicit framgår det att *affekt*, som beskriver fiktiva karaktärers känslouttryck, oftare uttrycks implicit än explicit i båda novellerna. I *Fint sätt i Karlskrona* realiseras dessutom negativa *bedömningar* i högre utsträckning implicit.

I figur 2 visas antalet kategoriserade förekomster av *affekt* och *bedömning* och med vilken värdeladdning och uttrycksform dessa framställs. *Uppskattning*, som värderar föremål eller företeelser, uttrycks oftast direkt, ibland utan värdeladdning, och har därför inte tagits med i jämförelsen.



Figur 2. Frekvens av affekt och bedömning (värdeladdning och uttrycksform)

I en sammanställning över hur *attityd* realiseras i de narrativa texterna framkommer att *uppskattning* är den kategori som vanligtvis uttrycks med adjektiv i båda novellerna. *Bedömning* framställs ofta i repliker eller med adverb i *Torrsimmaren* medan denna attitydtyp mer frekvent realiseras genom adjektiv i *Fint sätt i Karlskrona*. I båda novellerna realiseras *affekt* på flera sätt; genom processer (behaviorala, mentala, verbala), adverb, adjektiv och metaforer. I tabell 3 ges exempel på explicita realiseringar av olika attitydtyper i novellerna.

Tabell 3 Exempel på explicita realiseringar av olika attitydtyper i novellerna

Typ av attityd	Exempel på explicit attityd	Framställningssätt	Novell
Uppskattning	<i>En överlägsen uppvisning</i>	adjektiv	<i>Fint sätt i Karlskrona</i>
	<i>En god uppfostran</i>	adjektiv	<i>Torrsimmaren</i>
Bedömning	<i>De fulaste, obetydligaste flickorna</i>	adjektiv	<i>Fint sätt i Karlskrona</i>
	<i>- Du har ju ingenting lärt</i>	replik	<i>Torrsimmaren</i>
Affekt	<i>Jag blev motvilligt imponerad</i>	adverb, adjektiv	<i>Fint sätt i Karlskrona</i>
	<i>De andra skrattades och retades</i>	verbala processer	<i>Torrsimmaren</i>

Eftersom implicita realiseringar kan vara speciellt utmanande för andraspråksläsare har sådana implicita uttryck av *affekt* undersökts närmare (jfr Hillbom 2015). Det framgår då att dessa uttryck förekommer i båda novellerna men beskrivs oftare med fysiska kroppsliga reaktioner och liknelser i *Fint sätt i Karlskrona*. Tabell 4 och 5 visar utdrag ur novellerna med mina tolkningar av realiseringens betydelse utifrån textens kontext samt kommentar om eventuell språklig utmaning. Realiseringarna kan vara flertydiga vilket markerats med frågetecken vid exempelvis beskrivning av röd färg på öron som i sammanhanget kan tydas som både genans och ilska.

Tabell 4. Exempel på realiseringar av implicit affekt i *Fint sätt i Karlskrona*

Betydelse	Exempel på implicit affekt	Framställningssätt	Kommentar av ev. språklig utmaning
<b>Implicit:</b> försvar?/flykt?	<i>Han ryckte till som en fisk på kroken</i>	1. fysisk kroppslig reaktion 3. liknelse	liknelse med fiske
<b>Implicit:</b> genans eller ilska?	<i>Hans öron lyste röda i motljuset</i>	1. fysisk kroppslig reaktion	röd färg associeras såväl genans som ilska
<b>Implicit:</b> förvåning	<i>Gänget samlade ihop hakorna i trakten av knäna</i>	1. fysisk kroppslig reaktion	anspelar på uttrycket "tappa hakan"
<b>Implicit:</b> blyghet, motvilja?	<i>Sen slet hon tyst av halva lakritsremmen</i>	2. handling och beteende	Tvetydighet om innebörd av tyst
<b>Implicit:</b> förvirring, osäkerhet	<i>- Va sautan menade hon?</i>	direkt tal	dialekt
<b>Implicit:</b> irritation? obekvämheter	<i>Jag höll på att krypa ur skinnet</i>	3. metafor	uttryck
<b>Implicit:</b> rädsla	<i>Solveig och jag stod <u>som</u> hypnotiserade hönor</i>	3. liknelse	uttryck

Tabell 5. Exempel på realiseringar av implicit affekt i *Torrsimmaren*

Betydelse	Exempel på implicit affekt	Framställningssätt	Kommentar av ev. språklig utmaning
<b>Implicit:</b> stolthet	<i>Föräldrar som ville yvas över barnens framsteg</i>	2. handling och beteende	Lågfrekvent uttryck
<b>Implicit:</b> rädsla	<i>Han skakade till av frossbrytningar</i>	1. fysisk kroppslig reaktion	sammansättning
<b>Implicit:</b> ledsamhet, oro	<i>Klumpen som han försökte svälja, gruset i ögonen, stenen som tyngde hans mage.</i>	3. metafor	uttryck
<b>Implicit:</b> uppgivenhet	<i>Han lät sig motståndslöst ledas framåt</i>	2. handling och beteende	passiv form

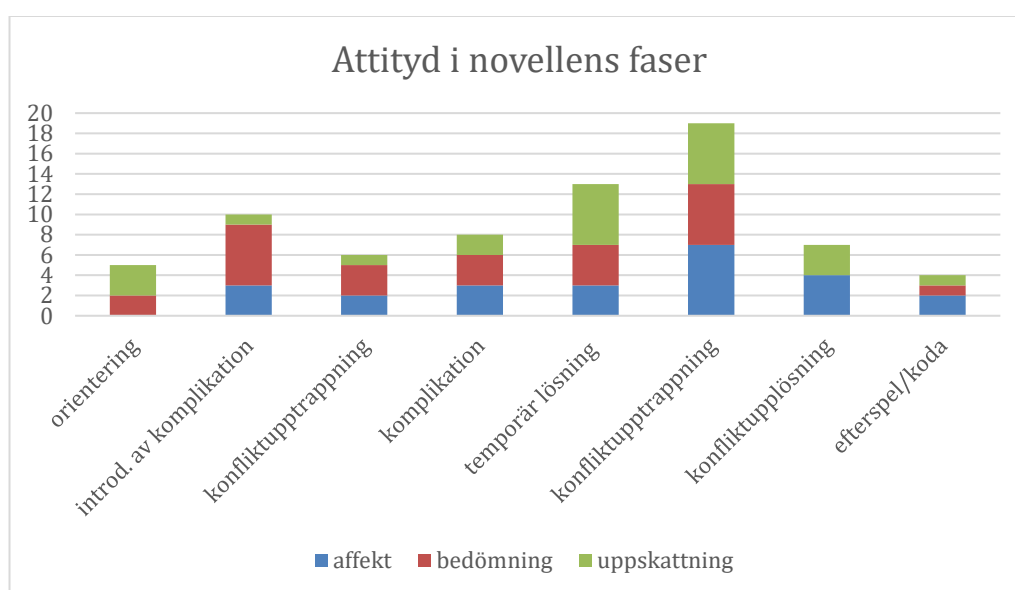
Ofta kombinerar författarna flera olika sätt att framställa känslor och Hillbom (2015:33–34) menar att "Show, don't tell" är ett författartekniskt grepp i vilket läsarengagemang förstärks när författaren gestaltar känslor implicit istället för att uttrycka dem explicit. Det innebär emellertid att tolkningsprocessen kan bli mer krävande för andraspråkläsaren då betydelsen inte beskrivs direkt. I följande avsnitt beskrivs närmare hur de olika appraisal-kategorier realiseras och samverkar i novellerna.

## 6.2. Appraisal-analys och textsamtal om *Torrsimmaren*

### 6.2.1. Appraisal-analys av *Torrsimmaren*

Novellen följer i stort sett den typiska genrestrukturen för narrativ text (Macken-Horarik (2003:289) och inleds med en kort *orientering* som placerar handlingen i början av ett sommarlov på en strand där en tioårig pojke som heter Anders tränar torrsim i en simskola med en manlig simlärare. *Huvudkonflikten* presenteras tidigt och handlar om att Anders "sjunker som en sten" när han försöker simma i vatten. Denna fras återkommer fem gånger under det att *konflikten trappas upp*. Novellen har två *komplikationer* där huvudkaraktären ställs inför dilemman. Den första berör en simuppvisning där Anders anseende räddas genom en "överlägsen uppvisning" i

torrsim. Den andra komplikationen uppstår då pojkens moster påtalar sanningen om Anders oförmåga att simma vilket resulterar i en *lösning av novellens konflikt* där han en kväll slutligen förmår sig själv att simma ensam i en mörk skogstjärn. Novellens avslutning är öppen för tolkning då en förklaring till pojkens ovilja att simma på badstranden saknas. En frekvensanalys av attityd i textens olika faser åskådliggör novellens dramaturgi. Faserna är visserligen inte proportionerliga men staplarna i figur 3 visar hur olika typer av attityd samverkar i konfliktupptrappningen vilket även belyses i följande analys.



Figur 3. Attityd i novellens faser

I orienteringsfasen saknas uttryck för affekt, men en negativ *uppskattning* av huvudfenomenet "torrsim" som "löjligt" utgör ett riktmärke för hur denna typ av simträning ska värderas. Varken pojkens eller simlärarens utseende, bakgrund, eller egenskaper beskrivs utan de förblir relativt okända för läsaren. En explicit positiv *bedömning* "nickade gillande" uttrycks av simläraren i en värdering av barnens torrsim, vilket indikerar att han har ett uppmuntrande förhållningssätt i sin simskolepedagogik. Komplikationen framgår tydligt genom att Anders sjunker i vattnet. Detta följs av simlärarens replik: "inget att bekymra sig över", vilket kan tolkas som en evaluering som antingen uttrycker en *uppskattning* av företeelsen "simfärdighet" som oviktig eller en *bedömning* av Anders simförmåga. Repliken



uttrycker även simlärarens obekymrade reaktion vilken kan tolkas som en positiv känslomässig *affekt*.

I texten realiseras simlärarens värderingar på olika sätt. Efter att de andra barnen skrattat åt Anders, vilket är en explicit negativ *affekt*, uttrycks simlärarens positiva *bedömning* genom en värdering av hans kroppsspråk, ”nickade gillande” och en negativ *bedömning* i direkt tal då han säger ”i förtroende” att de andra barnen ”gör fel”. Simlärarens försöker således stärka Anders självförtroende. Den positiva bilden av pojkens torrsim bekräftas av den allvetande berättarens positiva *bedömning* av Anders som ”en mästare”. När konflikten trappas upp ökar förekomsten av negativ *affekt* som gradvis tilltar i styrka vilket uttrycks explicit genom att simläraren först är ”bekymrad” och därefter ”arg”. Slutligen gör simläraren en negativ *bedömning* i repliken: ”men du har ju ingenting lärt”. Som reaktion uttrycker huvudkaraktären *affekt* för första gången, först implicit genom direkt tal: ” – Aldrig, skrek Anders, hellre drunknar jag!” som följs av en negativ explicit beskrivning, ”Anders var upprörd”, vilket är ett exempel på *intensifiering* (jfr Martin & White 2005:20). Komplikationen upplöses genom skifte av fokus: ”Avslutningsdagen kom” och i denna fas används attitydtypen *uppskattning* rikligt för att framställa pojkens uppvisning i torrsim på ett positivt sätt. Nedanstående tabell (6) visar att den temporära lösningen präglas av positiv *attityd* och att värdeladdningen drastiskt förändras med ett skifte i berättelsens fokus.

Tabell 6. Förändring från positiv till negativ värdeladdning mellan två genrefaser

Genre-fas	Affekt +	Bedömning +	Uppskattning +	Affekt -	Bedömning -	Uppskattning -
Temporär lösning	3	3	6		1	
Konfliktupptrappning		1	2	7	5	4

I konfliktupptrappningen ändras appraisal-prosodin återigen när Anders moster ställer konflikten till sin spets i direkt tal med negativ affekt: ”– Man fick ju skämmas”. Vidare beskriver hon pojken som ”löjlig” och som en lögnare i explicita negativa *bedömningar*. Hennes kritik följs av riklig förekomst av Anders negativa implicita och explicita affektiva reaktioner som intensifierar känsloläget. Genom upprepning av omskrivningar såsom ”klump i halsen, grus i ögonen och sten i

magen” väcks läsarens empati för Anders. Metaforerna får här en effekt att öka styrkan av känslograd (jfr även Martin & Rose 2007:45). Vidare förstärks graden av affekt genom negativ *uppskattning* av naturen som beskrivs som ”mörk, kall och lerig” vilket uppfattas som hotfullt. I följande textutdrag är *affekt* markerad med fet stil, *bedömning* understruken och *uppskattning* kursiverad.

Efter maten gick Anders ut i skogen. Han **lät sig motståndslöst ledas framåt** av de olika kostigarnas vindlingar. Löjlig. **Klumpen i halsen**, det hjälpte inte hur han svalde. **Som en sten i magen, som grus i ögonen**. Han gned sig med händerna i ögonen men gruset fanns kvar. Han snubblade vidare, och utan att naturen förvarnat honom befann han sig nere vid tjärnen. *Mörk och svart, med taggtråd längs ena sidan* så inte djuren skulle gå ned sig. En grind. **Skämmas**, man fick **skämmas**. Några sekunders tvekan och han sköt upp grinden. Lät kläderna falla. **Klumpen som han försökte svälja, gruset i ögonen, stenen som tyngde hans mage**. Mosterns hånfulla ansikte. Han vadade ut i den *täta* vassen, **skakade till av frossbrytningar** i det *kalla* vattnet, den *leriga* bottenen sög fast om hans vrister. Han lät sig falla framåt. **Snyftningen** drunknade i skogens viskande, *likgiltiga* sus.

I texten framgår det tydligt hur semantiska resurser för evalueringar samspelar och formar en prosodi som bidrar till att spänningen höjs vilket ökar läsarens engagemang. Novellen avslutas med att Anders återigen blir *bedömd* som löjlig av andra barn genom retsamma, sarkastiska direkt repliker: ”–Tjena, torrsimmaren”, ”– Härlig uppvisning du gjorde igår, det blev världsrekord, va? sa en annan innan han flinande sprang ut på bryggan”. Nedsättande namngivning har här betraktas som uttryck för attityd (jfr Martin & White 2005:74). Pojkens reaktion med implicit positiv *affekt* i form av ett leende är oväntad: ”Anders svarade inte, han nickade bara och log lite grann.” Det skulle kunna tolkas som att han har fått sin självkänsla tillbaka, men det är min subjektiva tolkning.

Sammanfattningsvis kan konstateras att fördelningen av olika typer av attityd i novellens olika skeenden synliggörs med hjälp av appraisal-teorin. Som Macken-Horarik (2005:302) påtalar förändras appraisal med berättelsens skifte av fokus. När konflikten trappas upp ökar förekomsten av negativ *bedömning* som ofta åtföljs av negativ *affekt*. Vidare förstärks spänningen med negativ *uppskattning* av den omgivande naturen. I novellen samverkar således de olika attitydtyperna och bildar

en *appraisal-prosodi* som följer novellens dramaturgi.

Novellen är skriven ur ett allvetande perspektiv vilket innebär att berättarrösten har insyn i händelser och personers tankar. Karaktärens röster framträder ofta i direkt tal och ger uttryck för *affekt* och *bedömning*. Författaren växlar således perspektiv mellan berättaren och olika karaktärer vilket innebär att novellen framställs med *heterogloss*. Huvudkaraktären beskrivs framförallt genom andra karaktärens positiva och negativa värderingar. Hur dessa semantiska resurser realiseras åskådliggörs i tabell 7 där de kategoriserats efter *bedömning*, *affekt*, *värdeladdning* (-/+ ) och markerats med implicit eller explicit. I uppställningen tydliggörs hur Anders positioneras av novellens olika karaktärer och hur deras röster framträder i olika repliker. Dessa åtföljs ibland av behaviorala processer som kan tolkas som en visualisering av en inre känsla (Hedeboe & Polias 2008:93). Att barnen ”flinade” och mostern ”fnyste” kan således kategoriseras som negativ affekt.<sup>4</sup>

Tabell 7. Fiktiva karaktärens värderingar av huvudkaraktären

Bedömare: Simläraren	
Positiv bedömning	+ Explicit: <i>nickade gillande</i> + Explicit: - <i>Teoretiskt gör du allt rätt</i> - <i>Teoretiskt sett kan du redan simma</i>
Positiv affekt	
Negativ bedömning	- Explicit: - <i>men du har ju ingenting lärt!</i>
Negativ affekt	- Explicit sinnesstämning: <i>bekymrad</i> - Explicit reaktion: <i>arg</i>
Bedömare: Fadern	
Positiv bedömning	+ Explicit: - <i>Du gjorde rörelserna fint.</i> + Implicit: beröm - <i>Det såg gediget ut, det syntes att du lagt ned energi och vilja på det hela. Det är huvudsaken.</i>
Positiv affekt	+ Explicit reaktion: <i>hans far var nöjd</i>
Negativ bedömning	- Implicit: - <i>teoretiskt sett är jag en örn</i>
Negativ affekt	
Bedömare: Barnen	
Positiv bedömning	
Positiv affekt	
Negativ bedömning	- Implicit: - <i>Tjena torrsimmar, sa någon</i> - <i>Härlig uppvisning du gjorde igår, det blev världsrekord, va? sa en annan innan han <b>flinande</b> sprang ut på bryggan</i>
Negativ affekt	- Explicit intention: <i>Skrattade och retades</i> - Implicit intention: <i>flinande</i>

<sup>4</sup>fnysa; "häftigt och ljudligt andas ut genom näsan som tecken på missnöje el. förakt"  
flina; "le på ett mindre vackert sätt, ofta försmädligt." (Svenska Akademiens Ordbok)

Bedömare: Mostern	
Positiv bedömning	
Positiv affekt	
Negativ bedömning	- Explicit: lögnaktig, <i>du ljuger</i> - Implicit: märkvärdig, <i>du svänger dig bara med fina ord</i> - Explicit: <i>Som du låg där och gjorde dig löjlig på stranden, fnyste mostern</i>
Negativ affekt	- Explicit reaktion: <i>Man fick ju skämmas</i> - Implicit intention: <i>mosterns hånfulla ansikte</i> (faller även inom kategorin <i>uppskattning</i> ) - Implicit intention: <i>missnöje, fnyste</i>

I tabellen kan utläsas att mostern och barnen enbart uttrycker negativa evalueringar. Fadern ger beröm och är nöjd, men följande dialog är emellertid svårtolkad:

- Kan du simma än? sa Anders far bakom sina sotade glas.
- Teoretiskt sett kan jag simma, sa Anders och fäktade bort myggorna.
- Teoretiskt sett är jag en örn, sa fadern, men kan du simma eller inte?
- Kan du? sa Anders. Han visste att det var en känslig fråga.

Gör fadern här en negativ *bedömning* med liknelsen av en örn och försvarar sig pojken i form av en ”känslig” fråga med en negativ *uppskattning* som sannolikt indikerar att fadern inte heller kan simma. Exemplet visar att det kan vara problematiskt att tolka implicita uttryck för attityd (jfr Macken-Horarik 2003:300).

Anders reagerar ofta på de vuxna karaktärernas *bedömningar* genom explicita och implicita uttryck för negativ och positiv *affekt*. Inledningsvis förmedlas en självsäkerhet genom hans egen värdering av sitt torrsim vilket förstärks genom värdeladdade adjektiv med hög grad av positiv *uppskattning* som ”formidabel”, ”överlägsen” och ”till fulländning”. Eftersom fenomenet ”torrsim” inledningsvis har klassificerats som ”löjligt” i en negativ *uppskattning* framstår Anders emellertid som lite pinsam. Läsarens empati för huvudkaraktären väcks inte riktigt förrän i slutet av novellens konfliktupptrappning då semantiska resurser för negativ *affekt* samspelar med negativ *uppskattning* av naturen, ”snyftningen drunknade i skogens viskande, likgiltiga sus”.

Vilka etiska och moraliska värden novellen vill förmedla är tolkningsbart. Genom uppmuntran och positiv *bedömning* av andra karaktärer lär sig Anders inte simma utan det är först efter negativ *bedömning* av en moster som han lyckas. Hennes evaluering utlöser en reaktion av negativ *affekt* hos honom vilket medför att

hans läsningar släpper och lyckas simma på egen hand. I denna appraisal-analys framstår således negativ *bedömning* som uttrycker sanning som något positivt även om det framkallar negativa känslomässiga reaktioner.

### 6.2.2. *Textsamtal om Torrsimmaren*

Då deltagarna inledningsvis ombeds sammanfatta novellen framgår det att samtliga grupper har klivit in i novellens föreställningsvärld (jfr Langer 2017) och skapat sig en korrekt, om än något ytlig uppfattning av novellens händelseförlopp. En av deltagarna summerar novellen på följande vis:

Det är en pojken som försöker att simma, att den andra är simläraren han försökte lära honom att simma, hon säger du vet på teori men hon kunde inte simma på riktigt, sen när andra frågar på huvudkaraktär han säger jag vet på teori bara, sen om jag inte missförstod sen han gjorde att simma jag tror, men jag vet inte jag kanske förstår inte avslutning av texten. (B1)

Vid beaktande av novellens genrestruktur beskriver en grupp (A) konfliktupptrappningen, när pojken försöker lära sig simma, som den mest spännande delen. I detta textparti intensifieras evalueringar genom att de på olika sätt uppgraderas i styrka, inte minst genom återkommande upprepningar av ”han sjönk som en sten”. De andra grupperna utpekar den sista konfliktupptrappningen som mest ”dramatisk” vilket medför att detta stycke ägnas en del uppmärksamhet. Många ord är okända för deltagarna och för att förstå innebörden i olika uttryck nyttjas kontextuella och intertextuella ledtrådar (jfr Nation 2013:361). Exempelvis gör en deltagare en lyckad analys av metaforen ”som en klump i halsen” med hjälp av engelska språket: ”sånt i throat, lump, kanske samma ord som engelska, klumpen som crack på throat, eh så han var stressad eller någonting” (B2). Även om deltagarna inte riktigt kan förklara de metaforer och uttryck som förekommer i textpartiet tolkas dessa uttryck som hög grad av negativ *affekt* vilket indikerar att den appraisal-prosodi som bildas av samverkande semantiska resurser för *attityd* underlättar deras förståelse för pojkens känslor. I detta sammanhang uppvisar en

grupp (B) associativ textrörlighet (jfr Folkeryd 2006:34) då de berättar om egna erfarenheter av att lämna ett känslösamt samtal för att ”stressa ner” i naturen. Det är intressant att denna grupp, till skillnad från de andra, inte upplever uttryck för *uppskattning* av naturen som ”mörk, svart och kall” som något negativt utan associerar istället till en känsla av ”relief”. Det faktum att novellens huvudkonflikt här får en lösning kan i och för sig upplevas som en befrielse, men i samtalet är det uppenbart att deras egna erfarenheter färgar av sig i tolkningen av textens evalueringar då de exempelvis beskriver pojken som ”jättearg”, vilket inte går att utläsa ur texten.

Flera deltagare uttrycker att de har problem med att förstå novellens avslutning, vilket delvis kan bero på att slutet är öppet för tolkning. Sarkasmen i klasskamratens replik ”det blir världsrekord va” är emellertid svår att uppfatta och den efterföljande behaviorala processen ”flinande”, som i texten realiserar negativ *affekt*, ger ingen ledtråd eftersom de inte förstår ordets innebörd: ”flinande, jag vet inte, flinande är det när man blir glad eller någonting?” (B2). En deltagare uppfattar emellertid den negativa värderingen i dialogen efter att ha slagit upp ordet ”flina” i ett lexikon: ”det är negativt han skoja med honom, det blev världsrekord, haha” (C1). Kunskap om ordets negativa värdeladdning bidrog i detta fall till en bättre förståelse av replikens innebörd. Deltagarna har blivit ombedda att försöka gissa betydelse och inte använda lexikon, vilket är svårt att säkerställa även om alla syns i bild under videosamtalet. När jag ber dem tolka Anders reaktion på klasskamratens kommentar som i novellen beskrivs enligt följande: ”Anders svarade inte, han nickade bara och log lite grann” uppger några att de inte vet vad orden ”log” och ”nickade” betyder. Två av grupperna (A,B) drar emellertid slutsatser utifrån Anders tystnad och tolkar det som att Anders inte bryr sig om vad de andra barnen säger. Med andra ord får deltagarna i detta exempel ingen information från de behaviorala processer (*nickade, log*) som uttrycker implicit *affekt*, utan i sin tolkning utgår de istället från den verbala processen med negation (*svarade inte*). En förutsättning för att kunna göra denna tolkning är att läsaren har förstått huvudkaraktärens egenskaper och kan utifrån denna kunskap dra slutsatser om vilken reaktion som är rimlig att förvänta sig. I samtalen visar det sig att deltagarnas uppfattningar om huvudpersonen skiljer sig åt. Grupp B och C ser Anders utveckling i novellen som positiv och beskriver

honom enligt följande: ”i slutet han trodde på själv”, ”blev starkare”, ”han var nöjd själv”, medan Grupp A tolkar novellens slut mer negativt och skildrar Anders med känslomässiga uttryck: ”hopeless”, ”ledsen”, ”trivs inte bra”, ”alla skrattade på honom torrsim”.

I samtalen framgår det att novellens semantiska resurser för *attityd* har väckt deltagarnas empati för Anders. De tolkar även huvudkaraktärens beteende utifrån att han är en ung pojke: ”han är barn han är tio år och han har dröm att simma så allt är möjligt för honom” (A2). Enligt Langers (2017) definition befinner deltagarna sig i berättelsens föreställningsvärld och engageras av textens känslor. Samtliga deltagare tar pojkens parti gentemot mostern, vilket exempelvis uttrycks i en negativ bedömning: ”Jag tycker inte ska säga negativ till barn” (C2). Genom att i texten visa på mosterns negativa *bedömningar* visar de förståelse för både vad som uttrycks *explicit* och *implicit* och kan utifrån detta förklara pojkens reaktion: ”det var starkt för Andres det moster sa och eh han kände sig inte bra efter den samtal” (A2). Negativ *bedömning* uppfattas även i beskrivningen ”mosterns hånfulla ansikte” även om ordet hånfull visar sig svårt att förstå. En deltagare försöker utröna ordets betydelse utifrån dess form: ”Ful är negativ ful kind of ugly? hånfull, men jag känner det är negativ” (B1). Deltagaren misslyckas emellertid med att finna intratextuella ledtrådar (jfr Nation 2013) då efterledet ”full” tolkas som ”ful” och det mest betydelsebärande ledet ”hån” är okänt.

Som vi tidigare sett i analysen är de flesta fiktiva karaktärer åtminstone inledningsvis polariserade som goda eller onda, det vill säga de som stöttar Anders (pappan) och de som hånar honom, (mostern och barnen). Den implicita negativa *bedömningen* i faderns replik ”teoretisk sätt är jag en örn” upplevs som svårtolkad, men en deltagare (A1) tar kraftfullt avstånd från pappans uttalande som anses vara ”humiliating”. Simläraren är aningen mer komplext framställd då hans känsloläge gradvis förändras från positiv till ”bekymrad” och ”arg”. I textsamtalen framgår det emellertid inte att deltagarna uppfattar denna förändring i simlärarens sinnesstämning. Genom uppläsning av simlärarens repliker där han försöker ge Anders ökat självförtroende visar de hur de drar slutsatser om honom i form av positiva bedömningar som, ”snäll” (C2), ”vänlig” (A1), ”uppmuntrande”(A2) och ”motiverande” (B1). Däremot värderar flera deltagare simlärarens pedagogik och tar

då ställning både för och emot hans undervisningsmetoder. En deltagare (A2) väger in säkerhetsaspekter som korkdynor och torrsim på land i sin positiva bedömning av simlärarens ”regler” medan en annan deltagare (B1), som uppger att hen själv är lärare, är kritisk och påpekar att torrsim är en ”konstig” metod. I detta sammanhang visar deltagarna att de kan stiga ut ur föreställningsvärlden och förhålla sig kritiska till texten.

I slutet av textsamtalen ställer jag frågan om de kan relatera till novellens innehåll på något sätt. Det framgår då att fyra av sex deltagare ger starkt uttryck för hur de känner nervositet och rädsla i vatten och medger att de förstår Anders känsla väldigt väl. På frågan vad de tror att novellen vill förmedla skiljer sig gruppernas svar en aning, men samtliga fångar någon slags sensmoral som berör huvudkaraktärens agerande. Detta kan sammanfattas med att man inte kan vara bra på allt (C), att man inte ska bry sig om vad andra säger (B), samt att man behöver stöd från andra personer när man ska lära sig något (A). En parallell dras även till språkinlärning och textsamtalets talsituation: ”jag tror att lära sig nytt språk är lika som att lära sig simma, du måste ha stöd och självförtroende för att lära sig” (A1)

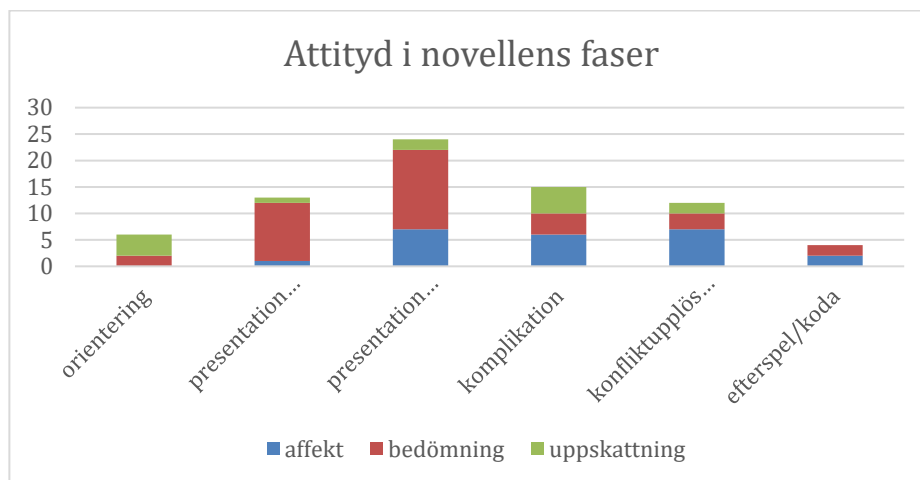
### **6.3. Appraisal-analys och textsamtal om *Fint sätt i Karlskrona***

#### **6.3.1. Appraisal-analys av *Fint sätt i Karlskrona***

Novellens *orienteringsfas* inleds med en tydlig presentation av temat, ”Det här ska handla om vikten av en god uppfostran” och placerar handlingen i tid och rum på en skolgård i författarens barndom. Presentationerna av antagonisten ”Stryparn”, och protagonisten ”Solveig” är relativt omfattande vilket innebär att *komplikationen* inte presenteras förrän i novellens mitt. Konflikten handlar om att Stryparn och hans gäng planerar att slå berättarjaget, Katarina, som kämpar för att undkomma dem. Konflikten höjdpunkt markeras tydligt ”så kom dagen D” och novellen får sin *upplösning* genom att Solveig avstyr ett slagsmål med hjälp av sitt ”fina sätt” vilket imponerar på Katarina. Novellen följer således den narrativa genrens struktur (jfr Rothery & Stenglin 1997).



Appraisal-analysen visar tydligt hur evaluerande språk används i uppbyggnaden av novellens berättelse och hur semantiska resurser samspelar, vilket visas i diagrammet i figur 4. Även om faserna inte är proportionerliga kan man se att dramaturgin inte skapas så mycket genom intensifiering av de evaluerande resurserna utan det som utmärker novellen är dess rika förekomst av *bedömning* med syftet att bygga upp de fiktiva karaktärernas identiteter i presentationsfasen.



Figur 4. Attityd i novellens faser

Inledningsvis används till övervägande del attitydtypen *bedömning* i syfte att presentera berättarjaget och de fiktiva karaktärerna. Konflikten introduceras med negativ *affekt* som uttrycker förnedring av antagonisten (Stryparn) och följs av dennes hatfulla reaktion som förstärks med en liknelse: ”Från den stunden koncentrerade han allt hat på mej som om han skickat det genom ett brännglas till glödande punkt.” Attitydtypen *affekt* uttrycks både explicit och implicit i form av liknelser, metaforer och kroppsspråk. Uttrycken för *affekt* formuleras i ett samspel mellan karaktärernas agerande och reaktioner vilket skapar dynamik och ökar spänningen i novellen. Vidare förstärks *affekt* genom novellens enda dialog mellan protagonisten och antagonisten. Nedanstående citat åskådliggör ovanstående beskrivning. I följande textutdrag är *affekt* markerad med fet stil, *bedömning* understruken och *uppskattning* kursiverad.

Han stod själv längst fram för en gångs skull, och **han väste till mej:**

"**Nu du din sautans jävelonge, nu ska du hau på flabben!**" Och så började de sjunga, *lågt* och **hotfullt**: "**Ah AH ää ää ah ah aaah...**". Solveig och jag stod **som hypnotiserade hönor**. Det var femti meter till cykelstallet och jag hade inte ens mössan på mej. Plötsligt rätade Solveig på sig så att hårspännena gungade och klev fram till Stryparn med en *vit* knapp i handen, och orden forsade ur henne: "Har vi träffats? Solveig heter jag! Visst har din mamma varit på te hos min mamma?" Hon högg tag i hans *lilla hårda* näve och började pumpa upp och ner. **Han ryckte till som en fisk på kroken** men hon släppte inte. "Katarina och jag var faktiskt på väg in, det börjar bli *kyligare* i luften nu, eller hur? Snart har vi nog vintern här! Håller du också på att träna för luciatåget?" Då **kastade Stryparn till som en trekilosgädda** och slapp loss. **I fullständig förvirring** backade han mot skolhuset. **Hans öron lyste röda i motljuset**. Gänget **samlade ihop hakorna i trakten av knäna** och lufsade efter sin fallne ledare.

I novellens avslutning uttrycks berättarjagets beundran för protagonisten i form av positiv *bedömning*. Förekomst av attitydtypen *uppskattning*, vilket innebär etiska värderingar av föremål eller företeelser, är relativt liten. Orsaken till detta kan vara att berättelsen är koncentrerad kring framställning av karaktärernas beteenden och i detta avseende fyller semantiska resurser som kategoriseras med attitydtypen *bedömning* en större funktion.

Novellen är skriven ur ett jag-perspektiv vilket innebär att karaktärers positiva och negativa värderingar beskrivs genom författarens röst och berättelsen präglas därför snarare av *monogloss* än *heterogloss*. Novellens huvudkaraktärer är relativt onyanserade och platta. Berättarjaget är framställt med inslag av självkritiska negativa *bedömningar* och explicita *affektiva* reaktioner som uttrycker rädsla och genans. Hon kontrasteras mot protagonistens personlighet, vilket förstärker dennes positiva sidor. Antagonisten beskrivs enbart med negativ *bedömning* och *affekt* medan protagonistens personlighet framställs på ett odelat positivt sätt. Visserligen bedöms Solveig inledningsvis som "*så konstig*" men av sammanhanget kan det snarare tolkas som beundran vilket förstärks av att berättarjaget uttrycker med positiv *affekt* att hon blev "motvilligt imponerad". Negativa värderingar av Stryparn realiseras både implicit och explicit, exempelvis i form av adjektiv ("senig"), adverb ("backade i fullständig förvirring"), behaviorala processer ("flinade") och liknelser

(”som spelkulor”). I tabell 7 framgår hur berättarjaget värderar karaktärerna och hur *bedömning* och *affekt* realiseras med olika språkliga resurser. Det finns inga förekomster av positiv *attityd* vid framställning av Stryparn och förhållandet är det motsatta vad gäller Solveig.

Tabell 8. Berättarjagets värderingar av novellens protagonist och antagonist

Karaktär: Stryparn	Realiseringar av <i>affekt</i> och <i>bedömningar</i>
Positiv bedömning	-
Positiv affekt	-
Negativ bedömning	- Explicit: <i>liten, senig, knappt mer än en och femti hög, sina stora klunsiga kompisar</i> - Implicit: <i>behärskade hela skolgården, De brukade gå i ett långt vaggande led flinande, hans lilla hårda näve, Stryparn själv kom förstås aldrig fram</i>
Negativ affekt	- Explicit: <i>någon slags hat som fick hans ögon att stå ut som spelkulor koncentrerade han allt hat på mej som om han skickat det genom ett brännglas till glödande punkt, blev skrattad åt, I fullständig förvirring backade han</i> - Implicit: <i>(Stryparen)stirrade på mej med spelkulorna på skaft Han väste till mej: -Nu du din sautans jävelonge, nu ska du hau på flabben! Han ryckte till som en fisk på kroken, Hans öron lyste röda i motljuset Gänget samlade ihop hakorna i trakten av knäna</i>
Karaktär: Solveig	
Positiv bedömning	+ Explicit: <i>en ny flicka, Hon svor aldrig, Solveig hade helt enkelt Fint sätt, hon e autig!</i> + Implicit: <i>rakt hår med två blommiga hårspännen i sidorna, Hon sa "Får jag be om saltet? hon pratade med små söta spetsiga r och rena a som ingen av oss kunde göra efter, Hon gav bort och lånade ut och lät folk skriva av hennes mattetal Vi kom att uppfatta artigheten som ett slags handikapp</i>
Positiv affekt	+ Implicit: <i>Solveig sänkte bara blicken ett kort ögonblick Sen slet hon tyst av halva lakritsremmen Hon viskade bara tyst, med nedslagna ögon; Helst inte... Plötsligt rätade Solveig på sig så att hårspännena gungade och klev fram</i>
Negativ bedömning	-
Negativ affekt	-

Till skillnad från de andra karaktärerna uttrycks aldrig Solveigs *affekt* explicit utan enbart implicit via hennes agerande: ”Solveig sänkte *bara* blicken ett *kort* ögonblick”, vilket ger ett behärskat intryck. Hon utvecklas genom att först framställas som sårbar ”Vi kom att uppfatta artigheten som ett slags handikapp som hon inte råde för och därför måste hon skyddas från följderna”, för att senare visa mod och säkerhet gentemot antagonisten vilket skildras implicit med hennes kroppsspråk, ”hon klev fram”. I detta sammanhang bör det påpekas att det är problematiskt att skilja mellan explicita och implicita värderingar, speciellt vad gäller subjektiviteten i tolkningar av beskrivningar av utseende. Som framgår i tabell 8 är exempelvis ”rakt hår med två blommiga hårspännen” kategoriserat som en implicit positiv *bedömning* eftersom jag tolkar det som en beskrivning av flickans egenskaper, vilket även skulle kunna tolkas som en neutral explicit *uppskattning*. Likaså är det bitvis svårt att urskilja längre implicita beskrivningar av hur Solveig talar och betar sig, eftersom de kan vara invävda i texten.

Vad författaren vill förmedla med novellen kan tolkas genom *bedömningar* av protagonistens beteende, vilka uttrycker att det är bra att ha ett ”fint sätt”. Att vara snäll, generös och artig är positivt och ett vinnande koncept. En högre samhällsklass framställs som något positivt, något som berättarjaget med enklare social bakgrund blir imponerad av och skulle vilja tillhöra. Novellens sensmoral skulle kunna sammanfattas som att det är bättre att använda ord istället för att slåss.

### **6.3.2. Textsamtal om Fint sätt i Karlskrona**

Inledningsvis visar flera deltagare svårighet att kliva in i novellens föreställningsvärld vilket antingen uttrycks explicit eller framgår av oklara sammanfattningar av novellens händelseförlopp. Berättarperspektivets jag-form bidrar till förvirring då några personer tolkat berättarjaget som en pojke istället för en flicka på grund av att personen slogs. Att författaren är en kvinna som skriver om sig själv uppmärksammas inte av alla vilket kan bero på att hennes namn, Katarina, inte nämns förrän i en replik i slutet. Den sammanfattning som bäst fångar berättelsen återges i följande citat:

Författare en kvinna berättar om sin barndom om sin skolan, att i hennes skolan var grupp av pojkarna som alla de ville inte träffa dem och en gång Katarina flickan träffade ny flickan som kom till hennes klass och hon var modig. (A2)

Vad gäller novellens dramaturgi uppger en grupp slutet som mest spännande, vilket överensstämmer med novellens genrestruktur. De andra grupperna behöver emellertid stöttning från min sida för att röra sig genom föreställningsvärlden för en djupare förståelse, vilket innebär att texten inte riktigt lyckats fånga deras känslor och engagemang. Det är inte enbart det evaluerande språket som är utmanande utan deltagarna frågar om dialektala uttryck, tidstypiska ord, exempelvis ”filmisar”, samt ordet ”brännboll” som uppfattas som en brand av en deltagare. Att flickans pappa inte jobbade på varvet uppmärksammas och behöver förklaras då inga textuella ledtrådar finns om vad ett varv är. Detta är en betydelsefull *bedömning* av Solveig som jag själv missat att kategorisera. I textsamtalen hjälps deltagarna åt i sin betydelseskapande process, vilket visas i följande utdrag där en deltagares (A2) tolkning av en karaktärs känslor omförhandlas.

Samtalsledare: Solveig sänker bara blicken ett kort ögonblick...

A2: hon var skäms

A1. nej jag tror inte skämmas, nej för mig hon gillar inte att göra det.

S: hon gillar inte att göra det?

A1: ja

A2: kanske flickan är för snäll, hon är jättesnäll och hon kan inte säga nej

Konfliktupplösningen som är rik på metaforer och implicit *affekt* visar sig vara en utmaning för deltagarna att tolka, men det internationella ordet ”hypnotiserade” hjälper dem förstå flickornas rädsla och de uppfattar även att Solveig ”hotar pojken” och ”stoppa fighten”. Stryparns reaktion verkar emellertid oklar för flera deltagare och en av dem ställer frågan: ”Varför lyste hans öron röda?” Deltagarna gissar att röda öron indikerar att han bluffar, är rädd, arg eller skäms, vilket innebär att de tolkar komplikationens upplösning på olika sätt. Novellen avslutas med att berättarjaget uttrycker förundran över Solveigs replik vilket är markerat med tre

utropstecken: "Visst har din mamma varit på te hos min mamma?" Te!!!". Ingen deltagare verkar emellertid uppfatta varför det skulle vara konstigt att dricka te.

De fiktiva karaktärerna skildras av deltagarna som antingen goda eller onda och antagonisten beskrivs av de tre grupperna som en "grym" "chef" som "har maffiabetende". Beskrivningen av hans utseende "en senig kille på knappt mer än en och femtio hög" rymmer emellertid språkliga utmaningar. Dels uppmärksammas inte graderingen *knappt* och dels är ordet *hög* missledande: "han är stor kanske, eftersom säger femtio hög" (C1). Två grupper gissar att *senig* betyder "snabb". Vidare tolkas "hans ögon stod ut som spelkulor" som att han är chockad och en deltagare letar efter en liknande metafor i sitt modersmål och kommer fram till att han nog är "busig". Flera förväxlar ordet "hat" med "hot". Protagonisten beskrivs med följande positiva värderingar; "jättesnäll, förlåtande och modig" i vilket det sistnämnda motiveras i en uppläsning av konfliktupplösningen när Solveig stegar fram mot Stryparn. Vidare beskrivs hon som en "konstig" person som "gör någonting motsats andra flickor"(C2). I grupperna diskuteras hennes speciella "språksätt" som uppfattas antingen som ett uttalsproblem med "r", eller som ett "bra uttal" där deltagaren illustrerar ett rullande r, varefter samtalsämnet svenska dialekter avhandlas. Deltagarna förklarar artigheten i Solveigs replik "kan jag be att få saltet" och ifrågasätter varför "mig" stavas "mej", vilket visar på en språklig medvetenhet och förmåga till kritisk läsning då de stiger ut ur föreställningsvärlden och objektifierar läsoplevelsen.

Att novellen berör klasskillnader lyfts inte av någon grupp, men däremot förs ett genusperspektiv fram i en formulering om novellens sensmoral: "en liten flicka kan vinna över starka pojkar" (A2). Samma grupp beskriver novellens budskap som att man inte får döma nya människor utan ska ge dem chans att visa sitt rätta jag. På frågan om de kan relatera till berättelsen visar deltagarna tveksamhet och några förklarar att de inte känner igen problemet eftersom de gick i flickskola i sitt hemland.

#### 6.4. Jämförande diskussion om appraisal-analyser och textsamtal

I appraisal-analyserna framkommer betydande skillnader mellan novellerna med avseende på hur evaluerande semantiska resurser realiseras och samverkar i framställning av dramaturgi, persongalleri och sensmoral. Vidare framgår det ur textsamtalen att flera uttryck för evaluering är problematiska för deltagarna att tolka och att novellen *Fint sätt i Karlskrona* är en större utmaning än *Torrsimmaren*. I detta avsnitt diskuteras bland annat om denna skillnad kan förklaras utifrån hur evaluerande resurser samverkar och realiseras i de olika novellerna.

Vid jämförelse av hur evaluerande semantiska resurser samverkar i beskrivningen av novellernas dramaturgi, framgår det att författarna förhållit sig till genrestrukturen för narrativ text på lite olika sätt (jfr Rothery & Stenglin 1997). I *Torrsimmaren* förändras den dramaturgiska kurvan genom en extra komplikation och temporär lösning där skifte i berättelsens fokus markeras genom förändring i värdeladdning från positiv till negativ *attityd*. I första konfliktupptrappningen används *gradering* i form av intensifiering (upprepning av uttryck för *attityd*) medan den andra upptrappningen genomsyras av ett samspel mellan samtliga tre typer av *attityd* vilket skapar en appraisal-prosodi. Även om *attityd* realiseras genom uttryck som deltagarna i textsamtalen har svårt att förstå verkar de genom textuella ledtrådar i konfliktupptrappningen kunna leva sig in i huvudkaraktärens känslor, vilket hjälper dem att gissa innebörden av olika lexikala realiseringar. Dramaturgin är inte lika framträdande och ackompanjeras inte av *attityd* i samma utsträckning i *Fint sätt i Karlskrona*. De ovannämnda skillnaderna mellan novellerna kan delvis förklara att deltagarna under textsamtalen visar ett större läsarengagemang för *Torrsimmaren*.

De skilda läsoplevelsorna skulle också kunna förklaras med hur de evaluerande semantiska resurserna realiseras. Implicit negativ *affekt* uttrycks frekvent i båda novellerna men realiseras i högre grad genom fysiska kroppsliga reaktioner och liknelser i *Fint sätt i Karlskrona* vilket visar sig vara en utmaning för deltagarna och bidrar till en försämrad läsförståelse. I båda textsamtalen framgår det att deltagarna behöver stöttning i tolkning av behaviorala processer som uttrycker *attityd*. Det framkommer även att dessa realiseringar kan vara centrala i novellens framställning och förekomma i kritiska skeenden, exempelvis i konfliktupplösningar ur vilka

följande citat är hämtade; "han nickade bara och log lite grann" (*Torrsmimaren*) och "hans öron lyste röda" (*Fint sätt i Karlskrona*). Deltagarna uppger själva att de har svårt att förstå delar av novellerna där det krävs att läsaren kan uppfatta sarkasm och tolka kroppsliga uttryck.

Evaluerande semantiska resurser är centrala i beskrivningen av de fiktiva karaktärerna. I båda novellernas appraisal-analyser synliggörs en polarisering av protagonister och antagonister genom en klar distinktion mellan positiva respektive negativa realiseringar av *affekt* och *bedömning*. Deltagarna kan därför förhållandevis enkelt kategorisera goda och onda karaktärer. Mostern uppfattas exempelvis som elak av samtliga deltagare. Däremot kan en oväntad negativ implicit *bedömning* av en god person skapa förvirring eller en stark reaktion vilket visar sig i textsamtalen kring faderns replik i *Torrsmimaren*. I samma novell uttrycks förändring i simlärarens utveckling med *gradering*, vilket synliggörs i appraisal-analysen, men visar sig svårgripbar för deltagarna. Det finns även en diskrepans mellan deltagarnas uppfattningar om huvudkaraktärens utveckling i både positiv och negativ riktning vilket skulle kunna förklaras med olika tolkning av novellens slut.

Det finns en tydlig koppling mellan röst och attityd i *Torrsmimaren* (jfr Thelander 2015:180) vilket framgår genom appraisal-analysen av novellens heterogloss. Författaren använder berättartekniken yttre fokusering (jfr Macken-Horarik 2003:306) där huvudkaraktären framställs genom andra karaktärs *bedömningar*, ofta uttryckt i repliker. I textsamtalen framgår att detta berättartekniska grepp bidrar till att väcka deltagarnas empati för huvudkaraktären då de i sina beskrivningar återkommande hänvisar till *attityd* som realiserar genom direkt tal. Thelander (2015:170) menar att verbala processer ger ett större tolkningsutrymme då de ofta uttrycker känslor och värderingar indirekt. I denna novell har flera repliker emellertid kategoriserats som explicit *attityd*, vilket verkar underlätta deltagarnas tolkningsprocess.

I *Fint sätt i Karlskrona* är dialogerna få och de narrativa karaktärer värderas enbart av berättarjaget vilket innebär att novellen snarare kan karaktäriseras som monogloss. I textsamtalen framgår att ett jag-perspektiv med vag genusbestämning kan skapa förvirring hos vissa läsare då de vid upptäckt av berättarjagets rätta kön behöver omtolka sin föreställningsvärld. I denna novell förekommer *bedömning* mer



frekvent än i *Torrsimmaren* vilket ger en rikare beskrivning av de fiktiva karaktärernas identiteter. Protagonisten beskrivs med små nyanser i kroppsspråk och återgivet tal vilket deltagarna diskuterar och tolkar i textsamtalen på ett engagerat sätt. I samtalen kring textens beskrivning av antagonisten uppvisar de däremot svårighet att förstå explicita *bedömningar* som realiseras med adjektiv ("senig") och *gradering* med adverb ("knappt en och femtio hög") vilket medför att karaktären uppfattas som stor och snabb istället för liten och senig. I samtalet framgår att deltagarna undviker att tolka *graderingen* som i detta fall förmedlar betydelsefull information. Ovanstående exempel visar tydligt att det för en andraspråkläsare inte alltid är lättare att förstå explicit än implicit uttryckt *attityd*.

Vid analys av hur evaluerande semantiska resurser realiseras och samverkar i framställning av novellernas sensmoral har *bedömning* och *affekt* som förmedlas av olika karaktärer eller novellens berättarjag studerats eftersom dessa realiseringar uttrycker värderingar som ger läsaren en indikation om vad som är rätt och fel beteende (jfr Macken-Horarik 2003:304). Min tolkning av *Torrsimmarens* sensmoral kan anses vara kontroversiell, men grundar sig i antagonistens evalueringar som uttrycker obekväma sanningar som i realiteten leder till komplikationens upplösning. Deltagarnas tolkningar är emellertid mer empatiska eftersom de utgår ifrån huvudkaraktärens evalueringar och berör dennes inlärningsituation som samtliga verkar kunna relatera till på något sätt. Vid läsning av *Fint sätt i Karlskrona* känner däremot ingen igen sig i berättelsen vilket kan försvåra tolkningen. En deltagare söker novellens sensmoral i komplikationens upplösning som visar att en liten flicka kan vinna över starka pojkar. Även om deltagarna visar förmåga till kritisk läsning och objektifierar läsoplevelsen uppfattar de inte alla nyanser som i texten antyder klasskillnader, vilket i sig inte är förvånande eftersom det förutsätter kunskap om tidsspecifika sociala och kulturella fenomen (jfr Zachrisson (2014: 116–117). Att te-drickning, uttal av rullande "r" utan dialekt och arbete på "varvet" är implicita *bedömningar* som uttrycker samhällsklass är enklare för mig att uppfatta som växt upp i Sverige under sextioalet. I min tolkning har därför samspelet av dessa *bedömningar* av protagonisten beaktats vilket kunna stödja slutsatsen att en högre samhällsklass skildras som något positivt i novellen.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det finns flera olika anledningar till att novellen *Fint sätt i Karlskrona* är en större utmaning för andraspråkläsarna än *Torrsimmaren*. Denna skillnad kan förklaras utifrån hur evaluerande resurser samverkar och realiserar i de två novellerna. I *Fint sätt i Karlskrona* lyfts inte genrestrukturen fram av *attityd* i lika stor utsträckning och implicit *affekt* realiserar i högre grad genom fysiska kroppsliga reaktioner och liknelser vilka visar sig vara svårtolkade. Novellens monogloss innebär även att läsarna inte får stöd av andra karaktärers berättarröster i form av repliker, vilket verkar underlätta deras tolkning av *Torrsimmaren*. Vidare visar sig jag-perspektivet vara förvirrande när dess genus inte avslöjas förrän i novellens slut. Novellens sociala och kulturella kontext som beskrivs med implicita *bedömningar* och tidsspecifika referenser försvårar även andraspråksinlärares läsförståelse.

## 7. Avslutande diskussion och slutsatser

I det här kapitlet sammanfattas och diskuteras uppsatsens resultat i relation till tidigare forskning (avsnitt 7.1). Vidare diskuteras appraisal-teorins fördelar och nackdelar som metod (avsnitt 7.2) och avslutningsvis diskuteras möjliga didaktiska implikationer för hur andraspråksundervisning om skönlitteratur skulle kunna utvecklas (avsnitt 7.3).

### 7.1. Resultatdiskussion

Studiens övergripande syfte har varit att synliggöra komplexiteten i det evaluerande språk som andraspråkläsare möter i narrativa texter. I uppsatsen har två forskningsfrågor utretts vilka diskuteras i detta avsnitt. Första frågan har belyst hur olika kategorier av appraisal realiserar och samverkar i framställning av dramaturgi, persongalleri och sensmoral i två noveller och utifrån detta resultat har sedan den andra forskningsfrågan undersökts som berört hur andraspråksinlärares

uppfattningar av dessa resurser i novellernas sammanhang kan belysas ur ett appraisal-perspektiv.

### 7.1.1. *Diskussion om studiens första frågeställning*

Utifrån den första frågan har jag undersökt hur evaluerande semantiska resurser (*attityd; affekt, bedömning* och *uppskattning*, samt *gradering* och *dialogicitet*), samverkar och realiserar i två novellers genrestruktur (dramaturgi), persongalleri (fiktiva karaktärer) och sensmoral. Resultatet som framkommit i appraisal-analyserna av novellerna kan sammanfattas i fem punkter som berör hur evalueringars samspel kan förstärka olika genretypiska drag och hur realiseringar kan variera med berättelsers *dialogicitet* och uttryckssätt.

1) För det första framgår det att fördelning av olika attitydtyper och negativ/positiv laddning kan återspegla en texts innehåll. Antalet förekomster av *attityd* är lika högt i de undersökta novellerna, men fördelningen mellan *affekt*, *bedömning* och *uppskattning* skiljer sig åt. I *Fint sätt i Karlskrona* är attitydtypen *bedömning* mer frekvent vilket avspeglar novellens tema som i hög utsträckning värderar personer och deras beteenden. Detta resultat bekräftas i Thelanders (2015:179) analys av två svenska noveller som behandlar familjerelationer där resurser som uttrycker *bedömning* samverkar i högre grad samt i Hadidi & Mahammadbagheri (2015:137,139) romananalys som visar en tydlig koppling mellan ett tema som berör karaktärens beteende och hög frekvens av attitydtypen *bedömning*. Vidare är negativ *affekt* mer frekvent i båda novellerna vilket stämmer överens med både Thelanders (2015), Ataei (2019) och Folkeryds (2006:65) studier som uppvisar riklig förekomst av uttryck för osäkerhet och rädsla. Hög frekvens av negativ *attityd* kan förklaras utifrån den narrativa genrens problemlösande struktur (jfr Rothery & Stenglin 1997:240).

2) För det andra synliggörs att *appraisal-prosodi*, dvs. samverkan mellan evaluerande resurser som uttrycker *attityd*, kan vara en viktig resurs i framställning av en novells dramaturgi. I *Torrssimmaren* samspelar de tre attitydtyperna i hög grad och bildar en *appraisal-prosodi* vid novellens konfliktupplösning och i likhet med Macken-Horariks (2003:304) forskning framgår att novellens faser kontrasteras mot

varandra med en tydlig förändring från positiva till negativa evalueringar. Likaså används *gradering* genom upprepning eller förstärkning av adjektivens valör i novellens konfliktupptrappning. I *Torrsimmaren* varierar den dramaturgiska kurvan således genom att volymen ”skruvas upp och ner” med evaluerande resurser, vilket är utmärkande för att skapa läsarengagemang inom den narrativa genren (jfr Martin & Rose 2007:61). I *Fint sätt i Karlskrona* är dramaturgin emellertid inte lika framträdande, utan de evaluerande semantiska resurserna samverkar i större utsträckning i framställning av de fiktiva karaktärerna, vilket visar att noveller kan variera i detta avseende. I tidigare forskning har appraisal-prosodi i relation till en narrativ texts dramaturgi inte belysts i detalj. Studiens analys visar emellertid tydligt att en novells genrestruktur kan förstärkas med *appraisal-prosodi*.

3) För det tredje visar analys av positiv/negativ *attityd* av karaktärers känslor (*affekt*) och värderingar (*bedömning*) på en klar polarisering mellan protagonister och antagonister i båda novellerna. Detta resultat är förväntat då en kontradiktorisk komposition är ännu ett exempel på ett genretypiskt drag (Rothery & Stenglin 1997:240). Flera forskare (Thelander 2015, Simmons 2018, Macken-Horarik 2003, Schleppegrell & Moore (2018) har genom appraisal-analys beskrivit hur karaktärer framställs. Thelander (2015: 180) visar exempelvis att huvudkaraktären i Topelius novell enbart beskrivs med positiv *bedömning*. Även om Hadidi & Mahammadbagheri (2015:143-145) synliggör att karaktärer kan vara mer nyanserat beskrivna i en roman, vilket kan förklaras med det längre romanformatet, visar de att karaktärers egenskaper och roller kan avspeglas i repliker med olika grad av negativ/positiv *attityd* på liknande sätt som i *Torrsimmaren*.

4) Den fjärde punkten belyser att en berättelses *dialogicitet* påverkar hur evaluerande semantiska resurser realiseras. Genom analys av novellernas *dialogicitet*, dvs kategorisering av vilka röster som uttrycker evaluering om vem, framkommer att *Fint sätt i Karlskrona* präglas av monogloss där evalueringar uttrycks av ett starkt berättarjag medan *Torrsimmaren* utmärks av heterogloss med olika berättarröster. Framställning av huvudkaraktären genom andra karaktärers evalueringar etablerar en känsla av solidaritet mellan läsaren och protagonisten (jfr Macken-Horarik 2003:306). *Torrsimmarens* heterogloss medför att *affekt* och *bedömning* ofta framförs i repliker med efterföljande behaviorala processer (*log*,

*nickade*). I *Fint sätt i Karlskrona* realiseras *bedömningar* av karaktärerna istället i beskrivningar med adjektiv, kroppsliga uttryck och liknelser vilka kan vara svårtolkade för läsaren. En sådan tydlig skillnad framkommer inte i annan forskning om narrativ text utifrån appraisal-teorin. I Thelanders (2015:170) jämförelse där novellerna är skrivna ur ett allvetande perspektiv med heterogloss liksom i *Torrsimmaren*, realiseras *bedömningar* i direkt tal i lite större utsträckning i den ena novellen medan dessa oftare framställs med mentala processer i inre monolog i den andra. Mer eller mindre dialog i en berättelses framställning har således viss betydelse för hur *attityd* realiseras i noveller.

5) Som en femte och sista punkt kan konstateras att implicit och explicit uttryckta realiseringar av evaluerande semantiska resurser kan variera i hög grad i olika noveller. Med tanke på den utförliga beskrivning av hur olika appraisal-kategorier kan realiseras i Martin & Rose (2007) är detta resultat inte så anmärkningsvärt. Det är emellertid viktigt att beakta vid litteraturval och litteratursamtal i andraspråksundervisning då vissa realiseringar, exempelvis implicit uttryckta evalueringar, kan vara svårtolkade. Negativ *affekt* uttrycks ofta implicit i båda novellerna men realiseras i högre grad genom fysiska kroppsliga reaktioner och liknelser i *Fint sätt i Karlskrona*. I denna novell är även attitydtypen *bedömning* uttryckt implicit i högre utsträckning. Studiens resultat vad gäller hög frekvens av implicit uttryckt *attityd* bekräftas av Ataeis (2019:26) romananalys där 66 % av evalueringarna kategoriserats som implicita, men skiljer sig från Hadidi & Mahammadbagheris (2015:138) forskning där enbart 5% av romanens attityduttryck klassas som implicit. Diskrepansen kan bero på att de sistnämnda forskarna gjort en snävare tolkning av begreppet: Exempelvis förekommer enbart metaforer och sarkasm i deras beskrivningar av implicita evalueringar. Enligt Macken–Horarik (2003:300, 306) kan implicit *attityd* även uttryckas genom en diffus känsla i ett händelseförlopp, vilket är en relativt vid tolkning. Hon finner i sin analys att implicit och explicit *bedömning* varvas och skapar en rytm i läsandet. I den här uppsatsen har kategoriseringar gjorts konsekvent i båda novellanalyserna vilket påvisar viss skillnad mellan novellerna, med högre förekomst av implicit uttryckt attityd i *Fint sätt i Karlskrona*.

I uppsatsens första frågeställning finns även en ambition att beskriva hur evaluerande semantiska resurser samverkar och realiseras i beskrivning av novellernas sensmoral. Det är emellertid svårt att dra några generella slutsatser utifrån analyserna. Etiska värderingar kan förekomma i en novells olika skeenden och Rothery & Stenglin (1997:257, 260) påpekar att en novells budskap ”never is stated explicitly”. I appraisal-analyserna framkommer novellernas sensmoral främst genom en sammanvägning av karaktärers evalueringar i förhållande till komplikationens upplösning, vilket till viss del samstämmer med tidigare forskning även om undersökningar utifrån appraisal-teorin inte närmare belyst en novells sensmoral. Piscayanti (2020:76,88), som studerat en romans slut, menar att upplösningen är den starkaste delen där värderingar utvecklas och omtolkas, vilket även bekräftas av Folkeryd (2006:51). Vidare menar Rothery & Stenglin (1997:245) att sociala konventioner och kulturella värderingar förmedlas när karaktärers beteenden problematiseras och värderas moraliskt. Harman & Simmons (2014:78) synliggör även att analys av karaktärers evalueringar kan avslöja sociala konstruktioner. Att novellen *Fint sätt i Karlskrona* berör klasskillnader kan vara svårupptäckt eftersom de evaluerande semantiska resurserna är tids- och kulturspecifika och uttrycks implicit (jfr Janks 2010:68). Vid kategorisering av olika appraisal-kategorier påpekar Rothery & Stengling (1997:242) att medvetenhet bör finnas vid tolkning av känslor och värderingar utifrån ett västerländskt perspektiv vilket exempelvis aktualiseras vid tolkning av ”te-drickning” som en evaluering.

Sammanfattningsvis kan konstateras att genom operationalisering av appraisal-teorins omfattande begreppsapparat synliggörs evalueringars olika funktion i de narrativa texterna. I beaktande av att båda novellerna, med lika textomfång, är utvalda för en antologi för andraspråksinlärare (Asker 2014) och behandlar barndomsminnen från samma tidsepok visar appraisal-analyserna relativt stora skillnader vad gäller realisering och samverkan av evaluerande semantiska resurser i framställning av dramaturgi, persongalleri och sensmoral.

### 7.1.2. *Diskussion om studiens andra frågeställning*

Studiens andra forskningsfråga berör hur andraspråkinlärares läsförståelse påverkas av hur evaluerande semantiska resurser realiseras och samverkar i narrativa texter. Vidare har jag undersökt vilka realiseringar som kan vara problematiska att förstå och hur andraspråkläsare går tillväga för att tolka dessa. Frågan har utretts genom semistrukturerade intervjuer i form av textsamtal om ovanstående noveller med sex andraspråkinlärare på grundläggande språknivå. Resultatet, som kan ställas i relation till uppsatsens första frågeställning, sammanfattas och diskuteras i tre punkter nedan.

1) Den första punkten berör deltagarnas läsförståelse ur ett appraisal-perspektiv. Med utgångspunkt i Folkeryds (2006) och Langers (2017) beskrivningar av textrörlighet framgår vid analys av textsamtal att samma andraspråkläsare visar olika grad av textrörlighet vid läsning av två olika noveller, dvs hög textrörlighet vid läsning av *Torrsimmaren* och låg textrörlighet i *Fint sätt i Karlskrona*. Resultatet kan till viss del förklaras utifrån skillnader i hur evaluerande semantiska resurser samverkar och realiseras i de olika texterna, vilket belystes i studiens första frågeställning. Tidigare forskning visar på ett tydligt samband mellan elevers läsförståelse av narrativ text och förmåga att förstå semantiska resurser för evaluering. Folkeryd (2006) och Macken-Horarik (2003) har på så vis kunnat urskilja framgångsrika läsare från lågpresterande elever. Hur en individs läsförståelse av narrativ text kan variera vid möte med olika texter har emellertid inte undersökts ur ett appraisal-perspektiv. Vid analys av enbart en novell skulle denna studies resultat kunnat bli missvisande. Vid läsning av *Torrsimmaren* visar deltagarna att de är kompetenta läsare av skönlitteratur och kan röra sig mellan olika textvärldar (jfr Langer 2017; Economu 2014; Folkeryd 2006). Även om deltagarnas interimspråk är under utveckling visar de förmåga att till viss del urskilja implicita och explicita beskrivningar av känslor och värderingar, vilket bland annat utmärker framgångsrika läsare i Macken-Horariks forskning (2003:295). Deltagarna är läsvana akademiker som använder både interlingvistiska, intralingvistiska och kontextuella ledtrådar för att gissa ords betydelse (jfr Nation 2013:354). I textsamtalen om *Torrsimmaren* framgår att samverkan av attityduttryck ger läsarna textuella ledtrådar som verkar underlätta deras betydelseskapande process. Novellen

lyckas fånga läsarnas känslomässiga engagemang, vilket både kan bero på att evaluerande semantiska resurser samverkar i framställan av novellens dramaturgi och att temat är lättare att relatera till. I novellen underlättas dessutom deltagarnas tolkning genom att evalueringar oftare uttrycks i form av repliker.

Skillnaden med *Fint sätt i Karlskrona* är i detta avseende tydlig och i textsamtal uppvisar deltagarna låg grad av textrörlighet med svårighet att sammanfatta och reflektera över novellens innehåll. Ur ett appraisal-perspektiv kan det förklaras med att genrestrukturen inte lyfts fram av *attityd* i så stor utsträckning och att novellens *monogloss* och avsaknad av dialog inte ger läsarna stöd av andra karaktärs berättarröster. I textsamtalen framgår att deltagarnas interimspråk inte riktigt räcker till för att tolka de evaluerande semantiska resurser som bygger upp den litterära världen i *Fint sätt i Karlskrona*. Precis som Walldén (2019) visar i sin studie kan litteraturläsning vara en utmaning för andraspråksinlärare på grundläggande nivå. Framförallt framkommer i textsamtalen att deltagarnas läsförståelse hindras av ett begränsat ordförråd (jfr Qian & Schedl 2004:31; Nation 2013:29). Resultatet stämmer överens med Bradfords (1996:202) formulering om att en förutsättning för en litterär upplevelse är en god förståelse av berättelsen, vilket i sig kräver goda språkkunskaper. För förståelse av novellen krävs emellertid även kunskaper om sociala klasskillnader och normer och värderingar i svenska samhället vilket Zachrisson (2014: 116–117) nämner som en extra utmaning för andraspråks elever vid läsning av en roman skriven av Mazetti.

2) Den andra punkten kan till viss del förklaras utifrån ordförrådsforskning som nämns ovan och belyser de realiseringar av evaluerande semantiska resurser i narrativ text som är svårtolkade för andraspråksläsare. I textsamtalen framgår att förståelsen kan hindras av implicita attityduttryck som realiserar genom behaviorala processer ("sänkte blicken") och beskrivning av fysiska kroppsliga reaktioner och liknelser, ("öron lyste röda", "ögon stod ut som spelkuler"). Vidare visar sig vissa adjektiv vara svåra att gissa innebörden av, både utifrån kontexten och genom intratextuella ledtrådar av ordets form ("hånfull") (jfr Nation 2013:380). Dessutom uppfattar deltagarna ibland inte vissa *graderingar* av adjektiv ("*knappt* en och femtio hög") vilket medför att antagonistens utseende misstolkas eller att karaktärs utveckling inte förstås. Att viktig information om karaktärer kan gå förlorad om



*graderingar* inte beaktas finner även Kerkkä (2014: 33,37) i sin studie om filmtextning. Novellens sociala kontext som beskrivs med evalueringar som uttrycker tids- och kulturspecifika referenser försvårar även deltagarnas läsförståelse och läsupplevelse. Andraspråkslevers problematik med liknelser, idiomatiska uttryck, kulturbundna fenomen och dialektalt språkbruk är förståeligt och framkommer både i Nordlunds (2020:272) och Walldéns (2020:54) skolstudier, vilket även bekräftas av Laufer (1990:582). I min undersökning framkommer dessutom att behaviorala processer, kroppsliga uttryck, adjektiv och graderingar är realiseringar av evaluerande semantiska resurser som behöver förklaras för andraspråkslärare i litteratursamtal.

3) Den tredje punkten belyser evalueringars funktion i narrativ text. Vid jämförelse mellan appraisal-analys och textsamtal framkommer vid flera tillfällen att evaluerande semantiska resurser är betydelsebärande och förekommer i kritiska skeenden i framställning av en narrativ texts dramaturgi, persongalleri och sensmoral. Hur centrala dessa resurser är för förståelse av novellerna tydliggörs under textsamtalen. Exempelvis visar sig tolkning av den behaviorala processer ”flinade” vara betydelsefull för förståelse av huvudkaraktärens utveckling och berättelsens slut. Detta resonemang stöds av Rothery & Stenglin (1997:251) som poängterar vikten av att vid genreanalys beakta evaluerande resurser för att exempelvis upptäcka narrativa karaktärers känslor och värderingar. Vidare menar Martin & White (2005:63) att det är viktigt att uppmärksamma paralingvistiska signaler som exempelvis, ”voice quality, facial expression, gesture, bodily stance” eftersom dessa ”act as sign-posts” och kan ge läsaren ledtrådar om en texts underliggande idéer. I narrativa texter har således evalueringar en betydelsefull funktion.

Sammanfattningsvis kan konstateras i enlighet med Martin & White (2005), Rothery & Stenglin (1997), Harman & Simmons (2014) och Macken-Horarik (2003) att evaluerande semantiska resurser är viktiga att uppmärksamma i narrativa texter. Det framgår i textsamtalen att andraspråksinlärares läsförståelse påverkas av hur dessa resurser samverkar och realiserar. Evalueringar kan exempelvis samspela och förstärka genretypiska drag vilket verkar ge deltagarna textuella ledtrådar som underlättar läsförståelsen. Samtidigt visar sig tolkning av vissa realiseringar som

exempelvis behaviorala processer, kroppsliga uttryck, adjektiv, metaforer och graderingar vara stora utmaningar som hindrar läsförståelsen. Hur evalueringar samverkar och realiserar verkar således ha en inverkan på andraspråksinlärares textbaserade rörlighet (jfr Folkeryd 2006). Visserligen kan skillnader i läsförståelse av de två novellerna bero på andra faktorer som ej framkommer vid en appraisal-analys, men det framgår tydligt i textsamtalen att evaluerande semantiska resurser är en bidragande faktor, vilket kan förstås utifrån att narrativ textgenre genomsyras av dessa resurser (jfr Martin & Rose 2007:59). Utifrån studien kan inga generella slutsatser dras eftersom urvalet är begränsat till två noveller och sex deltagare med stor läsvana, men jag hoppas att min uppsats kan inspirera till vidare forskning om appraisal i narrativa texter och om andraspråksinlärares förståelse och tolkning av evalueringar i skönlitteratur.

## 7.2. Metoddiskussion

Genom operationalisering av begrepp inom appraisal-teorins ramverk har evalueringar i narrativa texter kunnat identifieras, kategoriseras och analyseras på ett systematiskt sätt. En fördel med appraisal-teorin är dess omfattning i tre delsystem för *attityd*, *dialogicitet* och *gradering*, vilket möjliggör en rik beskrivning av en text. Det är även positivt att teorin tillåter forskning utifrån olika perspektiv eftersom analys från ett ovanifrånperspektiv kan synliggöra evalueringars prosodi. Vid kontextuell tolkning kan även tveksamheter vid kategorisering av attitydtyper klargöras (jfr Martin & Rose 2007:40). En nackdel med teorin är emellertid att vissa evalueringar utgör gränsfall och kan kategoriseras som flera attitydtyper samtidigt. Noggrannhet krävs således för att undvika dubbelkategorisering. Vidare är implicit uttryckt appraisal svårdefinierad och analysarbetet kan i detta avseende verkligen liknas vid att ”bege sig ut i ett träsk” (jfr Macken-Horarik 2003:300). Det är således oundvikligt att appraisal-analyser präglas av en viss subjektivitet (jfr Martin & White 2005:26).

Deltagarnas subjektiva tolkningar av implicita och explicita realiseringar av evaluerande semantiska resurser har emellertid öppnat upp för intressanta språkutvecklande textsamtal. Den uppriktighet som visades i tolkningsprocessen

möjliggjordes genom deltagarnas oberoende ställning till mig. I likhet med studier av Folkeryd (2006) visar sig textsamtal i denna undersökning vara en lämplig metod för att undersöka deltagares tolkningar av evalueringar och läsförståelse av narrativ text. En fördel är att samtalsledaren har möjlighet att omformulera frågor och följa upp oklarheter. Som Saville-Troike lyfter finns det emellertid en problematik att genom textsamtal utforska läsförståelse hos andraspråksinlärare vars interimsspråk är under utveckling då deras ”understanding often exceeds their ability to display their knowledge” (1991:6). Deltagarna i studien uppmuntrades att använda engelska språket vid behov. Om textsamtal förts på deltagarnas modersmål hade studien möjligtvis visat ett annorlunda resultat. Genom läsning och textsamtal om två olika noveller kunde en variation i andraspråksinlärares textrörlighet synliggöras. Om studien disponerats annorlunda med bättre förutsättningar för förberedelse, tillgång till lexikon och introduktion av novellens kulturella och sociala kontext skulle skillnaden mellan deltagarnas förståelse av novellerna troligtvis inte framträda lika tydligt.

I textsamtalen framkommer att *gradering* har en viktig betydelseskapande funktion som inte alltid uppfattas av andraspråksinlärare. Detta delsystem kunde ha belysts utförligare i uppsatsens appraisal-analyser. Som tidigare studier visar kan olika aspekter av ramverket utforskas (jfr Macken-Horarik 2003; Simmons 2018; Folkeryd 2006; Hadidi & Mahammadbagheri 2015; Piscayanti 2020) och inom andraspråksforskning vore det intressant att i en avgränsad studie närmare undersöka delsystemet *gradering*. Vidare vore det spännande att genomföra en fördjupad analys av hur andraspråksläsare uppfattar realiseringar av behaviorala processer och kroppsliga uttryck i narrativa texter. Ramverket har även potential att belysa evalueringar i olika slags genrer som andraspråksinlärare möter i ämnet svenska som andraspråk (jfr Martin & White 2005).

### **7.3. Didaktiska implikationer för andraspråksundervisning**

Deltagarna i studien läser svenska som andraspråk på grundläggande nivå (B2), vilket innebär att deras interimsspråk är under utveckling. Forskning visar att det finns ett tydligt samband mellan läsförståelse och ordförrådets bredd och djup (Qian

& Schedl (2004:31) och för att få en god läsoplevelse krävs en förståelse för ca 95–98 % av orden i en skönlitterär text (Nation 2013:206). Det är således inte förvånande att novelläsning är en utmaning för deltagarna. Walldéns (2019:56) undersökning om litteraturundervisning i svenska som andraspråk på grundläggande nivå på Komvux visar att klassrumsinteraktionen präglas av ordförklaringar och att textsamtalen rör sig mellan en betydelseskapande och textanalytisk praktik. En appraisal-analys skulle i detta avseende kunna synliggöra de ord och uttryck som särskilt behöver uppmärksammas för en god läsförståelse. Walldén (2020:54) visar att hög grad av stöttning och ett lingvistiskt fokus där fiktiva karaktärs beteenden värderas och bedöms möjliggör ett läsarengagemang.

En implikation för andraspråksundervisning utifrån tidigare forskning och uppsatsens resultat är att textanalys utifrån ett appraisal-perspektiv skulle kunna vara en användbar metod i lärarens förberedelse av ett litteraturmoment. Vid litteraturval skulle texter kunna urskiljas som har potential att engagera läsare, vilket exempelvis framkommer genom att typiska genredrag förstärks vid samspel av evaluerande semantiska resurser. Vidare skulle evalueringar som förmedlar betydelsefull information och förekommer i kritiska skeenden i en berättelses händelseförlopp kunna upptäckas. Med noggrann lektionsförberedelse kan litteraturundervisning på så vis bli en språkutvecklande aktivitet där läraren stöttar elevernas läsförståelse genom uppmärksammandet av evalueringar i textsamtal. Exempelvis skulle en förenklad appraisal-analys kunna genomföras tillsammans med elever för att synliggöra realiseringar av negativ/positiv *attityd* i beskrivning av fiktiva karaktärs relationer och utveckling (jfr. Schleppegrell & Moore 2018). Ett lingvistiskt fokus skulle på så vis kunna stärka elevernas ordförrådsutveckling vad gäller både ordförrådets bredd och djup. För undervisning på en mer avancerad nivå visar Simmons (2018) att textdekonstruktion utifrån appraisal-teorin kan förbättra elevers kritiska litteracitet genom analys av karaktärs åsikter och värderingar och att kritisk läsning av skönlitteratur kan bidra till att den skriftliga förmågan utvecklas. Både Janks (2010:73) och Rothery & Stenglin (1997:255) menar att text bör ses som en social konstrukt och att textdekonstruktion och analys utifrån ett genreperspektiv möjliggör kritisk läsning. Den här studien visar att evalueringar i narrativ text kan förmedla information om sociala klasskillnader och värderingar i samhället vilket

skulle kunna vara intressant för språkligt avancerade andraspråkselever att undersöka genom en appraisal-analys.

Andraspråksinlärare är en heterogen grupp och vid tillämpning av appraisal-teorins metaspråk i andraspråksundervisning behöver elevernas språkliga nivå beaktas. Det är viktigt att ett systematiskt arbetssätt kring narrativa texter utifrån appraisal-teorins ramverk inte förtar utan förhöjer en läsoplevelse och leder till engagerande språkutvecklande textsamtal. Min förhoppning är att uppsatsen kan bidra till en fortsatt diskussion om hur andraspråksundervisning kring skönlitteratur kan utvecklas för att stötta andraspråkselevs läsförståelse och språkutveckling.

## Litteraturförteckning

- Asker, Karin 2014. *Läshjulet*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Andersson, Gunder 2014. Torrsimmaren. I: Asker, Karin (red.), *Läshjulet*. Stockholm: Sanoma utbildning, s. 85–87.
- Ataei, Susan 2019. Exploring the emotional language in the Twilight novel as a literary discourse: An appraisal theory analysis. *Purdue Linguistics, Literature, and Second Language Studies Conference*. 2. West Lafayette: Purdue university press.
- Barton, David 2007. *Literacy, an introduction to the ecology of written language*. 2nd edition. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bradford, Arthur 1996. Reading literature and learning a second language. *Language Learning* 18(3 & 4), pp. 199-210.
- Burgess, Marthe 2020. *Nordisk SFL-terminologi; utkast*. Nordisk förening för SFL och socialemiotik. <<https://nordisksfl.org/terminologi/>>. Hämtad 21-02-20.
- Denscombe, Martyn 2018. *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Economou, Catarina 2014. Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas. I: Andersson, Peter, Per Holmberg, Per, Anna Lyngfeldt, Anna Nordenstam, & Olle Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter: Litteratur och språkdidaktik i Norden*. Göteborg: Göteborgs universitet, s.279–306.
- Economou, Catarina. 2015. Reading fiction in a second language classroom. *Education Inquiry* 6(1), pp. 99–118.
- Fitriati, Sri Wuli, Yuni Awalaturrohmah Solihah, & Tusino. 2018. Expressions of attitudes in students' narrative writing: An appraisal analysis. *Lingua Cultura*, 12(4), pp. 333–338.
- Folkeryd, Jenny 2006. *Writing with attitude. Appraisal and student texts in the school subject Swedish*. Doktorsavhandling. Uppsala: Institutionen för lingvistik, Uppsala universitet.

- Hadidi, Yaser & Leila Mohammadbagheri-Parvin 2015. Systemic functional linguistics as interpersonal semantics: Appraisal and attitude in the stylistic analysis of an English novel. *International Journal of Linguistics* 7(1), pp. 129-148.
- Halliday, M. A. K. & Christian Matthiessen 2004. *An introduction to functional grammar*. 3rd edition. London: Hodder Education.
- Harman, Ruth & Amber Simmons 2014. Critical systemic functional linguistics and the teaching of literary narratives in secondary school English. In: De Oliveira, Luciana & Joshua Iddings (eds.), *Genre pedagogy across the curriculum. Theory and application in US classrooms and contexts*. Sheffield: Equinox, pp. 75–91.
- Hedeboe, Bodil & John Polias 2008. *Genrebyrån*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hillbom, Annika 2015. Kroppens språk. I: Östman, Karin (red.), *Det skönlitterära språket. Tolv texter om stil*. BoD: Morfem, s.33–58.
- Janks, Hilary 2010. *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Kerkkä, Karita 2014. Finsk översättning av attityd i svenska kriminalfilmer. *Puhe ja kieli* 34(1), s.21-42.
- Landmark, Dan & Ingrid Wiklund 2012. Andraspråksperspektiv på litteraturundervisning. I: Olofsson, Mikael (red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Stockholm universitets förlag, s.142–151.
- Landqvist, Hans & Sofia Tingsell 2016. Flerspråkighet och språkväxling i skönlitteratur på svenska: att analysera kontexten för litterära verk. I: Björklund, Siv & Harry Lönnroth (red.), *Språkmöten i skönlitteratur. Perspektiv på litterär flerspråkighet*. Vasa: VAKKI Publications nr.6, s. 33–53.
- Langer, Judith A 2017. *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos
- Laufer, Batia 1990. Words you know: how they affect the words you learn. In: Fisiak, Jacek (ed). *Further insights into contrastive analysis*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Co., pp.573–593.
- Macken-Horarik. Mary 2003. Appraisal and the special instructiveness of narrative. *Text & Talk*. De Gruyter 23(2), pp. 285–312.
- Martin, James R. 2014. Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional linguistics* 1(3), pp. 1–24.

- Martin, James R. & Guenther Plum 1997. Construing Experience: Some story genres. *Journal of narrative and life history* 7(1-4), pp. 299-308.
- Martin, James R. & Peter White 2005. *The language of evaluation: Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Martin, James R. & David Rose 2007. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. 2nd edition. London: Continuum.
- Mazetti, Katarina 2014. Om fint sätt i Karlskrona. I: Asker, Kristina (red.), *Läshjulet*. Stockholm: Sanoma utbildning, s.330–333.
- Nation, Paul 2013. *Learning vocabulary in another language*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nordlund, Anita 2020. Fiction reading in a practice where L1 and L2 learners are taught together. *Pedagogy, Culture & Society* 28(2), pp. 261–279.
- Nygård Larsson, Pia 2011. *Biologiämnets texter, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö universitet
- Olvegård, Lotta 2014. *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter texter i historia för gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 22). Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Piscayanti, Sonia 2020. The appraisal analysis of character in resolution part of the Old man and the sea by Ernest Hemingway. *ELTALL, English language teaching, applied linguistics and literature* 1(2), pp. 75–92.
- Qian, David & Mary Schedl 2004. Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language testing* 21(1), pp. 28–52.
- Rothery, Joan & Maree Stenglin 1997. Entertaining and instructing: exploring experience through story. In: Christie, Frances & James R. Martin (eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell (Open Linguistics Series), pp. 231–261.
- Saville-Troike, Muriel 1991. Teaching and testing for academic achievement: the role of language development. *Focus, occasional papers in bilingual education* 4, pp. 1–17.



- Schleppegrell, Mary & Jason Moore 2018. Linguistic tools for supporting emergent critical language awareness in the elementary school. In: Harman, Ruth (ed.), *Bilingual learners and social equity: critical approaches to systemic functional linguistics*. Cham: Springer, pp. 23–44.
- Simmons, Amber 2018. Student use of SFL resources on fantasy, canonical, and non-fiction texts: Critical literacy in the high school ELA classroom. In: Harman, Ruth (ed.), *Bilingual learners and social equity: critical approaches to systemic functional linguistics*. Cham: Springer, pp.71–90.
- Skolverket 2011. *Läroplan för vuxenutbildningen 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Thelander, Kerstin 2015. Att påverka med skönlitteratur. I: Östman, Karin (red.), *Det skönlitterära språket. Tolv texter om stil*. Stockholm: Morfem, s.163–184.
- Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Walldén, Robert 2019. Med fokus på språk, uttryck och språklig stil: ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige* 24(3-4), s. 35-61.
- Walldén, Robert 2020. *Pedagogisk kommunikation i svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Zachrisson, Mozghan 2014. *Invisible voices: Understanding the sociocultural influences on adult migrants' second language learning and communicative interaction*. Doktorsavhandling. Malmö/Linköping: Malmö högskola, Linköpings universitet.

## Figur- och tabellförteckning

### Figurer

Figur 1. Fördelning av attitydtyper i de två novellerna .....	24
Figur 2. Frekvens av affekt och bedömning (värdeladdning och uttrycksform) .....	25
Figur 3. Attityd i novellens faser .....	28
Figur 4. Attityd i novellens faser .....	37

### Tabeller

Tabell 1. Analysschema efter Martin & Whites modell (2005:71) .....	19
Tabell 2: Begrepp i appraisal-systemet som används i uppsatsens textanalyser .....	20
Tabell 3 Exempel på explicita realiseringar av olika attitydtyper i novellerna .....	25
Tabell 4. Exempel på realiseringar av implicit affekt i Fint sätt i Karlskrona.....	26
Tabell 5. Exempel på realiseringar av implicit affekt i Torrsimmaren.....	27
Tabell 6. Förändring från positiv till negativ värdeladdning mellan två genrefaser	29
Tabell 7. Fiktiva karaktärers värderingar av huvudkaraktären .....	31
Tabell 8. Berättarjagets värderingar av novellens protagonist och antagonist .....	39

## Bilaga 1. Frågor till textsamtal om två noveller

Frågebatteriet består av textnära frågor med fokus på evalueringar i texterna. Samma områden behandlas i samma ordning för båda novellerna. För att underlätta bearbetning av intervjumaterialet har frågorna markerats med olika appraisalkategorier som potentiellt kan belysas: Affekt=A, Bedömning= B, Uppskattning = U.

**Andersson, Torrsimmaren, s.85 i Lëshjulet (Asker 2014)**

### **Sammanfattning:**

1. Sammanfatta kort vad novellen handlar om. Var det något som var speciellt svårt att förstå?

### **Karaktärers egenskaper:**

2. Beskriv **Anders**. a) Hur är han som person? Hur är han till sättet? b) Vad har han för tankar om sig själv?

*//Kan du ge något exempel? Hur märker du det i texten? / A+ B/*

3. Förändras din uppfattning om **Anders** från början till slutet av novellen?

*//Kan du ge något exempel? Hur märker du det i texten?/B/*

4. Beskriv **simläraren**. a) Hur är han som person? b) Vad har han för tankar om Anders? *//Kan du ge något exempel? Hur märker du det i texten? / A+ B/*

### **Karaktärers agerande:**

5. Hur reagerar **simläraren** på att Anders sjunker som en sten?

b) Vad betyder "teoretisk sätt gör du allt rätt?"/B/

*//Kan du ge något exempel? Hur märker du det i texten? / A+ B/*

6. I slutet säger **en klasskamrat**: "*Härlig uppvisning du gjorde igår, det blev världsrekord, va? sa en annan innan han flinande sprang ut på bryggan.*" Är det positiv eller negativ kommentar? Vad betyder "flinade"? /A+U/

7. Vad betyder **Anders** kroppsspråk i slutet? "*Anders svarade inte, han nickade bara och log lite grann.*" Varför indikerar leendet för känsla? /A/

### **Relationer mellan karaktärer:**

8. **Vilka personer** stöttar Anders och vilka är negativt inställda till honom? /B/

9. Hur uttrycker **barnen** sina känslor och åsikter om Anders? /A/

10. Hur uttrycker **simläraren** sina känslor och åsikter om Anders? /A+B/

11. Vilka känslor och åsikter uttrycker **pappan** om Anders? /B/

12. Vilka känslor och åsikter uttrycker **mostern** om Anders? b) Vad betyder "ett hånfullt leende?"/B/

13. Hur reagerar **Anders** på mosterns känslor? b) Vad betyder följande uttryck?  
*"Klumpen som han försökte svälja, gruset i ögonen, stenen som tyngde hans mage."* /A/

**Novellens tema och miljö:**

14. Vilken uppfattning har barnen om **"torrsim"**? *Står det någonstans i texten? Vad betyder "löjlig?"* /U/  
 15. Hur beskrivs **Anders torrsim**? Förklara med hjälp av exempel ur novellen. /U/  
 16. Hur upplever du **miljön** i slutet av novellen när Anders ska försöka simma själv i skogen? Förklara med hjälp av exempel ur novellen. /U/

**Dramaturgi och Sensmoral:**

17. Var tycker du att novellen är allra mest **spännande**? Varför det? /A,U/  
 18. Vad tror du att **författaren** vill visa med novellen? / B/  
 19. Tycker du att det **slutar** bra? Varför?/ Varför inte? /A,B/  
 20. Kan **du** känna igen dig i? Har du något liknande barndomsminne?

**Mazetti, Om fint sätt i Karlskrona, s.330 i Låshjulet (Asker 2014)**

**Sammanfattning:**

1. Sammanfatta kort vad novellen handlar om. Var det något som var speciellt svårt att förstå?

**Karaktärers egenskaper:**

2. Beskriv **Solveig**. a) Hur är hon som person? b) Hur ser hon ut, hur talar hon och hur är hon till sättet? //Kan du ge något exempel? Hur märker du det i texten? /B, U/  
 3. Förändras din uppfattning om **Solveig** från början till slutet av novellen? //Kan du ge något exempel? Hur märker du det i texten?/B/  
 4. Beskriver **Katarina**. a) Hur är hon som person? Vad har hon för tankar om Solveig? //Kan du ge något exempel? Hur märker du det i texten?/B/  
 5. Vad innebär det att hon gick i en *"feg och fredlig fyra"*? (B,U)  
 6. Beskriv **Stryparn** a) Hur är han som person? b) Hur ser han ut och hur är han till sättet? //Kan du ge något exempel? Hur märker du det i texten? /B, U, A/

**Karaktärers agerande:**

7. Vilka känslor visar **Stryparn** gentemot Katarina? Är de starka eller svaga känslor? /Kan du ge något exempel? Hur märker du det i texten? /A/  
 8. Hur förhåller **Katarina** sig till Stryparn? Hur reagerar hon på hans sätt? Förklara med hjälp av exempel ur novellen. /A/  
 9. Hur reagerar **flickorna** när de blir hotade av Stryparns gäng? Vad innebär det att *"de blir hypnotiserade som hönor?"* /A/  
 10. Vilka känslor visar **Solveig** på dagen D när hon möter Stryparn? /A/  
 11. Vad vilka känslor har **Stryparn** när *"hans öron lyste röda i motljuset"*? /A/

12. Vad innebär det att **Stryparns gäng** ”samlade ihop hakorna i trakten av knäna”? /A/  
13. Hur känner sig **Solveig** efter åt? Varför sätter hon sig ner och varför pratar hon ”med gäll och darrig röst”? /A/

**Relationer mellan karaktärer:**

14. Hur utvecklas **flickornas relation** till varandra? Hur förstår man de att de vänner?  
15. Vilka känslor visar **Solveig** när ”hon sänker blicken”? /A/  
16. Vad betyder det att **Katarina** ”vill krypa ur skinnet”? /A/

**Dramaturgi och sensmoral:**

17. Hur betraktades ”fint sätt” i den skola som berättaren gick i? Vilka åsikter om ”Fint Sätt” får du efter att ha läst novellen. Varför det?  
18. Var tycker du att novellen är allra mest **spännande**? Varför det? /A,U/  
19. Vad tror du att **författaren** vill visa med novellen? / B/  
20. Tycker du att det **slutar** bra? Varför?/ Varför inte? (A,B/  
21. Kan du känna igen dig i? Har du något liknande barndomsminne?