

ASSOCIATION SUÉDOISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ASLA)
Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

Språklig mångfald

Rapport från ASLA-symposiet
i Göteborg, 23–24 april 2020.

Linguistic diversity

Papers from the ASLA symposium
in Gothenburg, 23–24 April, 2020.

Redaktörer | Editors

Stina Ericsson
Inga-Lill Grahn
Susanna Karlsson



Språklig mångfald **Linguistic diversity**

Rapport från ASLA-symposiet
i Göteborg, 23–24 april 2020.

Papers from the ASLA symposium
in Gothenburg, 23–24 April, 2020.

Redaktörer | Editors

Stina Ericsson
Inga-Lill Grahm
Susanna Karlsson

Association suédoise de linguistique appliquée, ASLA

Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

ASLA är den svenska avdelningen av den internationella organisationen AILA (Association internationale de linguistique appliquée). ASLA har till uppgift att främja forskning kring praktiska problem med anknytning till språk, förmedla kontakt mellan språkforskare i Sverige och andra länder, och rekrytera till de forskningsnätverk som AILA organiserar.

Tillämpad språkvetenskap ingår i många olika områden, som språkutveckling, språkpedagogik och språkdidaktik, inklusive språkinlärning hos barn och vuxna. Andra områden är språkanvändning inom yrkeslivet, vården och offentlig verksamhet i stort. Lägg därtill översättning, korpus- och datorlingvistik och logopedi m.m.

Vartannat år arrangerar ASLA symposium inom något tema där såväl svenska och utländska deltagare träffas. Formerna är bland annat workshopar, föredrag och runda bordsdiskussioner. Rapporterna från dessa symposier publiceras i ASLA:s skriftserie.

Som medlem i ASLA får du möjlighet att knyta nya kontakter och får tillgång till information om ASLA:s och AILA:s aktiviteter. Medlem i ASLA blir man genom att betala medlemsavgiften, se www.asla.se. På webbplatsen finns även information om beställning av volymer ur ASLA:s skriftserie.

Språklig mångfald: Rapport från ASLA-symposiet i Göteborg, 23–24 april, 2020 / Language diversity: Papers from the ASLA symposium in Gothenburg, 23–24 April, 2020. Publikationen kommer att ges ut i ASLA:s skriftserie som nr 28. Stina Ericsson, Inga-Lill Grahn & Susanna Karlsson (red./eds.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Göteborg, 2022.

ISSN:

1100-5629 (Print)

2004-108X (Online)

ISBN:

978-91-87884-28-3

© ASLA och författarna, 2022

Innehåll

Förord	6
Författarpresentationer	8
Gustav Bockgård och Karin Sheikhi Den svåra konsten att arbeta i grupp. Ett forsknings- och utvecklingsprojekt om interaktion på mellanstadiet	11
Ylva Byrman och Andreas Nord ”Jag vill att vi väntar med den diskussionen” En terminologs problemhantering i ett arbetsmöte om vårdstermer	26
Christine Cox Eriksson och Gertrud Edquist Ordföräd hos elever på en flerspråkig skola	44
Karin Helgesson och Andreas Nord Det kommunala tjänsteutlåtandet. Funktion och form hos en central typ av text i kommunal politisk förvaltning	69
Maria Johansson Informerat samtycke i praktiken – om tillämpningen av etiska riktlinjer och implikationer för forskningen	90
Katarina Lundin och Katarina Schenker Ämnesspråk i skolämnet Idrott och hälsa – en analys av begrepp och begreppsrelationer	110
Maria Löfdahl, Johan Järlehed, Tommaso Milani, Helle Lykke Nielsen och Tove Rosendal Språkliga hierarkier i Göteborg – en intersektionell och jämförande analys av finskans och somaliskans (o)synlighet och status	131
Kristina Persson Fotosyntesen som berättelse – narrativa drag som verktyg för att representera en av naturens cykliska processer i sakprosa för barn	155
Hanna Sofia Rehnberg Asylintervjun som genre – berättande, dilemman och symbolik	172

Agnes Strandberg Representations of Grammar Teaching in L1 Education – A Literature Review	196
Sofia Svensson och Gudrun Svensson Homework and translanguaging – migrant parents' perceptions of and attitudes to participation in their children's schooling	217
Christian Waldmann och Maria Levlin Stavning hos lågstadielever med olika läsprofiler	239
Elisabeth Zetterholm och Sari Vuorenpää Modersmåslärares roller i ljuset av the Third Space Theory	260

Förord

Det 28:e symposiet för den svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, ASLA-symposiet, anordnades den 23–24 april 2020 vid Göteborgs universitet. Symposiet var ett samarrangemang mellan Institutionen för svenska språket och Institutionen för språk och litteraturer. Temat var *språklig mångfald*, och deltagarna uppmanades att tolka detta i vid och kreativ bemärkelse.

Symposiets tre inbjudna plenarföredrag valdes för att spegla något av denna språkliga mångfald. Inledningstalare var Jan Svennevig, MultiLing Senter for flerspråkighet, Universitetet i Oslo, som talade om *Forebygging av forståelsesproblemer i samtaler med andrespråksbrukere*. Symposiets andra dag startades med Hanna Sofia Rehnberg och Zoe Nikolaidou, Södertörns högskola, som höll föredraget *Myndigheten som grindvakt, forskarens dilemman och forskningens roll i samhället*. Det avslutande plenarföredraget hölls av Maria Löfdahl, Institutet för språk och folkminnen, och Johan Järlehed, Göteborgs universitet, som pratade på temat *Språkliga hierarkier i Göteborg: en intersektionell och jämförande analys av sverigefinskans och somaliskans synlighet och status*. De två sista av dessa föredrag har glädjande nog även hittat hela vägen in i denna skrift.

Utöver plenarföredragen innehöll de två symposiedagarna 41 sektionsföredrag som tog sig an språklig mångfald ur en rad olika perspektiv. Där fanns också två tematiska paneler: *Universities as sites of tensions between monolingualism and multilingualism*, organiserad av Maria Kuteeva, Kathrin Kaufhold och Niina Hynninen och *Modersmål, minoriteter och mångfald i skolan* organiserad av Boglárka Straszer, Jenny Rosén och Åsa Wedin. Susanna Karlsson och Tommaso Milani organiserade dessutom panelsamtalet *Språklig mångfald och samverkan*, där de samtalande med Orla Vigsø, Sofia Malmgård och Tomas Hedberg om flerspråkig kriskommunikation under covidpandemins första veckor. Fler inslag under de två dagarna var utdelningen av ASLA:s uppsatspris som gick till Milena Zart, Uppsala universitet, för *”Språket är nyckeln”*: *Diskurser om integration i det politiska samtalet*. Vi hade även besök av Daniel Perrin och Marlies Whitehouse som presenterade vår internationella paraplyorganisation AILA. Sammanlagt runt 100 personer deltog under de två dagarna.

Symposiet hölls alltså den 23–24 april 2020. Detta var drygt en månad efter att hem- och distansarbete infördes för oss forskare och lärare till följd av den globala spridningen av Covid-19. Vi som arrangerade symposiet ställdes i mars 2020 inför valet att skjuta upp symposiet till en pandemifri framtid eller att ställa om det till ett digitalt symposium. Utan någon tidigare erfarenhet av att ordna digitala konferenser valde vi ändå att ställa om till ett digitalt arrangemang. Inte minst när vi såg hur så mycket annat, både i jobbet och livet i övrigt, ställdes in eller flyttades fram, upplevde vi ett behov av att fortsätta upprätthålla ett akademiskt samtal. Med facit i hand är vi glada att vi genomförde konferensen

som planerat. I organisationskommittén ingick Stina Ericsson (ordförande), Anja Allwood, Inga-Lill Grahn, Camilla Grönvall Fransson, Per Holmberg, Johan Järlehed, Susanna Karlsson, Sanna Kraft, Benjamin Lyngfelt, Tommaso Milani, Charlotta Olvegård, Malin Petzell och Tove Rosendal.

Totalt 16 skriftliga bidrag skickades in efter symposiet. Efter anonymiserad granskning har slutligen 13 artiklar antagits till denna skrift. I granskningsprocessen har bidragen varit uppdelade mellan redaktörerna och i detta har jäv beaktats. För två av artiklarna har alla redaktörer varit jäviga, varför de externa granskarna har fått fatta beslut om antagning genom en extra läsning i slutet av processen. I denna skrift är alla bidrag ordnade alfabetiskt efter förstaförfattarens efternamn.

Redaktörerna riktar ett stort tack till alla som granskade abstrakt till symposiet och till granskarna av bidragen till denna skrift. Ett stort tack riktas också till Svenska Akademien och till Letterstedtska föreningen, vars generösa bidrag möjliggjorde symposiets genomförande. Slutligen tackar vi även Karin Wenzelberg som har utformat skriften och gjort den publiceringsbar.

I skrivande stund har pandemin tagit en paus i vår del av världen och 2022 års symposium har kunnat genomföras på plats vid Stockholms universitet. Med nyväckt nyfikenhet på språklig mångfald i tillämpade sammanhang ser vi fram emot nya möten i alla dess former.

Göteborg i maj 2022

Redaktörer

Stina Ericsson, Inga-Lill Grahn och Susanna Karlsson

Författarpresentationer

Gustav Bockgård är docent i nordiska språk och undervisar i ämnet svenska, bl.a. i ämneslärarutbildningen, vid Uppsala universitet. Hans forskningsintressen omfattar främst interaktionsanalys, grammatik och dialektologi.

Ylva Byrman är universitetsadjunkt i svenska språket vid Göteborgs universitet. Hon intresserar sig för text- och samtalsanalys och svarar också på allmänhetens språkfrågor i radioprogrammet Språket i P1. Hennes doktorsavhandling undersökte hur ekobrottsutredare genomför och dokumenterar förhör med misstänkta, och nu deltar hon i ett projekt om professionella terminologers arbetsmöten.

Christine Cox Eriksson är fil.dr. i specialpedagogik och intresserar sig för språkutveckling hos barn. Hon är verksam som universitetslektor vid Högskolan Dalarna och undervisar och forskar för närvarande inom det förskolepedagogiska området. Tillsammans med Gertrud Edquist har hon genomfört ett skolforskningsprojekt om ordförråd hos elever på en flerspråkig skola.

Gertrud Edquist har en magisterexamen i logopedi och är särskilt intresserad av språkutveckling hos barn. Hon har arbetat kliniskt i många år och även som skollogoped i Rättviks kommun. Hon har deltagit i flera forskningsprojekt kring hörselskadade barns talspråksutveckling.

Karin Helgesson är lektor i svenska vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintressen rör språk och samhälle, till exempel språket i arbetslivet och språket i myndighetskommunikation.

Maria Johansson är doktorand i nordiska språk vid Uppsala universitet. Johanssons huvudsakliga intresseområde är sociolingvistik, och hon intresserar sig särskilt för språkbruksforskning samt språkvård och språkpolitik. För närvarande arbetar Johansson med sitt avhandlingsprojekt, som är en samtalsanalytisk studie av telefonsamtal till Kronofogdens kundservice.

Johan Järlehed är docent i spanska med språkvetenskaplig inriktning och lektor i flerspråkighet med sociolingvistisk inriktning på Göteborgs universitet. Hans forskning handlar om hur språk i vid mening samverkar med sociala och rumsliga förändringsprocesser.

Maria Levlin är lektor i språkdiraktik och intresserar sig särskilt för lässvårigheter i relation till språklig förmåga, skrivförmåga och skolresultat. Hon är verksam vid Umeå universitet. Levlin arbetar för närvarande som projektledare

och forskare inom VR-projektet ”Skrivande på gymnasienivå hos elever med och utan en historia av lässvårigheter i grundskolan”.

Katarina Lundin är lektor och docent i nordiska språk vid Lunds universitet och gästforskare i idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet. Hon intresserar sig främst för språkbruk i olika idrottskontexter samt språk- och grammatikdidaktik. Lundin arbetar i projekten Ämnesspråk i skolämnet Idrott och hälsa samt Grammatikundervisning på vetenskaplig grund i en flerspråkig skola.

Maria Löfdahl är docent i nordiska språk vid Uppsala universitet och är språkforskare på Institutet för språk och folkminnen i Göteborg. Hon arbetar som namnforskare och har under senare år arbetat med forskningsfrågor som rör flerspråkighet.

Andreas Nord är professor i svenska språket vid Uppsala universitet och gästprofessor i samma ämne vid Karlstads universitet. Han har under senare år särskilt forskat om texter, skrivande och interaktion i professionella kontexter, särskilt i myndighetssammanhang, och skrivande i skola och högre utbildning.

Kristina Persson är universitetslektor i svenska vid Umeå universitet. Hon har i en serie artiklar intresserat sig för naturens cykliska processer i text och bild i sakprosa för barn och avslutar ansatsen med en artikel om didaktiska implikationer. Persson arbetar för närvarande med begreppet ’skog’ och rumsliga perspektiv på skog.

Hanna Sofia Rehnberg är doktor i nordiska språk och lektor i svenska vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Rehnberg intresserar sig för berättelseforskning, kommunikation i asylprocessen, organisationskommunikation och gränslandet mellan journalistik och strategisk kommunikation. För närvarande arbetar hon i två forskningsprojekt, varav det ena handlar om asylberättelser och det andra om offentliga organisationers nyhetsproduktion.

Katarina Schenker är docent i idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet och intresserar sig för inkludering och exkludering i idrottsrelaterade verksamheter. Schenker arbetar i ett projekt om ämnesspråk i skolämnet Idrott och hälsa, ett internationellt projekt om undervisning som främjar social justice i ämnet samt ett om entreprenöriella idrottsliga/idrottslika praktiker, med sociopolitisk utgångspunkt.

Karin Sheikhi är FD i svenska som andraspråk och undervisar i ämneslärarytbildningen vid Stockholms universitet. Hennes forskningsintressen omfattar samtal mellan första- och andraspråkstalare, flerspråkiga elevers lärande samt klassrumsinteraktion.

Agnes Strandberg är doktorand i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Hennes forskningsintresse är i första hand grammatikundervisning inom svenskämnet. Strandberg arbetar för närvarande med ett designbaserat forskningsprojekt där en kontextualiserad grammatikundervisning testas och utvecklas tillsammans med lärare i svenska på gymnasieskolan.

Gudrun Svensson är docent i svenska som andraspråk och intresserar sig för flerspråkighetsforskning. Svensson är verksam vid Linnéuniversitetet och arbetar med utvecklingsprojekt inom skolverksamhet, där särskilt transspråkande pedagogik spelar en framträdande roll. Svensson arbetar för närvarande också inom DemSam-projektet (Demokratifrämjande samverkan mellan vårdnadshavare med migrantbakgrund och svensk skola).

Sofia Svensson är lektor i svenska som andraspråk och intresserar sig för forskning om elevers flerspråkighets- och kunskapsutveckling samt om samverkan mellan vårdnadshavare med migrantbakgrund och svensk skola. Hon är verksam vid Linnéuniversitetet. Svensson arbetar för närvarande i FLÄX-projektet (Flerspråkiga klassrum i Växjö skolor) och DemSam-projektet (Demokratifrämjande samverkan mellan vårdnadshavare med migrantbakgrund och svensk skola).

Sari Vuorenperä är fil dr i svenska och lektor i läs- och skrivutveckling vid Specialpedagogiska institutionen på Stockholms universitet. Hennes huvudsakliga forskningsintresse är litteracitet ur ett flerspråkighetsperspektiv.

Christian Waldmann är professor i nordiska språk och intresserar sig för språk-, läs- och skrivinlärning. Han är verksam vid Linnéuniversitetet i Växjö. Waldmann arbetar för närvarande som forskare inom VR-projektet "Skrivande på gymnasienivå hos elever med och utan en historia av lässvårigheter i grundskolan".

Elisabeth Zetterholm är fil dr i fonetik och bitr. professor i svenska som andraspråk. Hon är forskare och universitetslektor i svenska som andraspråk vid Linköpings universitet. Hennes forskning har inriktning mot uttal och uttalsundervisning i ett flerspråkighetsperspektiv hos framför allt vuxna inlärare samt litteracitet i flerspråkiga klassrum och skrivprocesser hos flerspråkiga yngre elever.

Den svåra konsten att arbeta i grupp. Ett forsknings- och utvecklingsprojekt om interaktion på mellanstadiet

Gustav Bockgård, Uppsala universitet
Karin Sheikhi, Mälardalens högskola

Abstrakt

Smågruppsarbete är vanligt i de flesta utbildningssammanhang. Det framhålls som en arbetsform som om den tillämpas på ett lämpligt sätt kan gynna såväl starka som svaga elevers lärande, utveckla deras sociala förmågor samt ha en språk-utvecklande potential. Det finns emellertid också svårigheter och utmaningar. Exempelvis är det inte alls säkert att alla gruppmedlemmar bidrar till det gemensamma arbetet på ett någorlunda jämbördigt vis. Det kan även bli högljutt i klassrummet och därmed en mindre gynnsam lärandesituation, inte minst för elever som själva är tystlåtna eller som har koncentrationssvårigheter. Vidare kan det vara svårt för läraren att bedöma enskilda elevers prestation.

Vi rapporterar om en mindre klassrumsstudie som bygger på inspelningar från en mellanstadielklass under tre terminer. I fokus är elevernas interaktion då de grupperbetar i matematik och svenska, vilken har undersökts i detalj med samtalsanalytiska metoder. Därmed ger vår forskning nya insikter om två områden som är förhållandevis outforskade: dels om skolans mellanår i allmänhet, dels om hur det kan gå till då elever interagerar med varandra, men inte så mycket med läraren, i smågrupper för att lösa en uppgift.

Vi lyfter fram några typiska mönster i grupparbetena generellt, exempelvis att eleverna i många fall inte följer instruktionerna samt arbetar parallellt snarare än tillsammans. Vi diskuterar vidare vilka didaktiska slutsatser som kan dras, exempelvis hur lärare kan ge elever verktyg för att delta i grupparbeten som gynnar både deras lärande av ämnesstoff och deras sociala utveckling.

Inledning

Grupparbeten förekommer i de flesta skolformer och klassrum. Det krävs planering, struktur, lämpliga uppgifter och lärarnärvaro för att de ska ge goda resultat i form av lärande, sociala färdigheter och interaktion (se t.ex. Hållsten & Malmbjer, 2018; Johnson & Johnson, 1999; Le m. fl., 2017). Emellertid är det vanligt att grupparbeten i praktiken innebär att elever sitter tillsammans i en

grupp, men till stor del arbetar individuellt (Johnson & Johnson, 1999). Ett rimligt kriterium för att avgöra om ett grupparbete är välfungerande är att alla elever ska prestera bättre än de skulle ha gjort om de arbetade individuellt med samma uppgift. I ett grupparbete som inte fungerar så som det är avsett är det dock troligt att högrepresterande elever skulle ha lärt sig mer om de i stället arbetade individuellt, och att svagare elever inte förmår vare sig bidra till grupparbetet eller får möjligheten att lära sig särskilt mycket av sina kamrater (Johnson & Johnson, 1999, s. 68).

Pedagogisk verksamhet, oavsett form, är en komplex företeelse med många processer som pågår samtidigt. Att studera interaktionen på detaljnivå, med hjälp av videoinspelningar, skapar möjligheter att förstå dessa processer "inifrån" (Evaldsson m.fl., 2001), genom elevers och lärares verkliga handlingar. Det finns emellertid inte så mycket inspelningsbaserad forskning om hur interaktionen i just elevgruppsarbeten går till (jfr Gardner, 2019; Kahlin m. fl., 2018).

Syftet med föreliggande artikel är att belysa interaktionen i smågruppsarbeten. Vi diskuterar olika kommunikativa mönster, handlingar och aktiviteter som är återkommande i vår korpus med ljud- och videoinspelningar av grupparbeten i en mellanstadieklass. En detaljerad analys av interaktionen har lagt fenomen i dagen som knappast är observerbara om man på plats följer eleverna. De samtal vi hade med lärarna inom ramen för en forskningscirkel under projektets gång ger vid handen att flera iakttagelser vi har gjort genom att granska inspelningarna också har gått dem förbi då de har varit på plats i klassrummet. Den typ av närgranskning av smågruppsarbete som vi har genomfört har således potential att bidra inte bara till den vetenskapliga förståelsen av klassrumsarbete utan även till lärares yrkesmässiga utveckling.

Smågruppsarbete

Många teorier om elevers smågruppsarbete, liksom pedagogiska modeller avsedda att främja elevers samarbete och interaktion, bygger på Johnson & Johnsons artikel "Making cooperative learning work" från 1999. Modellerna är kända som kooperativt lärande, kollaborativt lärande eller kollektivt lärande. Dessa är delvis överlappande och otydligt definierade. I föreliggande text väljer vi att tala om *smågruppsarbete*. Med detta menar vi en undervisningsform där läraren satt samman elevgrupper och instruerat eleverna om en uppgift som de gemensamt ska arbeta med och lösa. Återkommande smågruppsarbeten ger förutsättningar för förändrade handlingssätt hos både lärare och elever: från att läraren är den som formulerar och ställer frågor och även ansvarar för vad som ska läras när och hur, till att dessa handlingar i allt högre grad, med övning och vana, kommer att kunna flyttas över till eleverna (Hufferd-Ackles m.fl., 2004).

Johnson & Johnson formulerar med utgångspunkt i sina erfarenheter av lärarutbildning fem grundförutsättningar för att smågruppsarbete ska fungera väl

(1999, s. 70 f.). Den första, positivt ömsesidigt beroende (positive interdependence), handlar om att medlemmarna i gruppen ska vara ömsesidigt beroende av varandra på så sätt att en individ kan lyckas (med en uppgift, till exempel) bara om de andra också gör det. Därmed är gruppens framgång beroende av alla gruppmedlemmar. Den andra principen, eget ansvar (individual accountability), innebär att varje gruppmedlem bär ansvar för att bidra till arbetet och för att dela med sig av sina kunskaper, insikter och funderingar till de övriga medlemmarna, liksom att varje individ ska kunna svara för hela gruppens arbete. Den tredje, stöttande interaktion (face-to-face promotive interaction), rör själva interaktionen gruppmedlemmarna emellan; de ska vägleda och hjälpa varandra, uppmuntra, berömma och bekräfta. Till detta kopplas vissa specifika samtalshandlingar som att förklara, diskutera och undervisa. I enlighet med denna tanke bidrar inte en person som sitter tyst i gruppen vare sig till gruppens lärande eller till sitt eget. Den fjärde förutsättningen, social kompetens (social skills), omfattar färdigheter som ledarskap, förtroendebyggande och konflikthantering. Den femte och sista förutsättningen, självvärdering (group processing), omfattar en grupps förmåga att tala om och utvärdera sitt eget arbete, såväl uppgifter som sociala processer.

I många pedagogiska och didaktiska studier lyfts det fram hur viktigt det är att läraren arbetar systematiskt före, under och efter ett smågruppsarbete (t.ex. Galton m. fl., 2009; Gillies & Boyle, 2009; Hållsten & Malmbjer, 2018; Johnson & Johnson, 1999; Kutnick & Berdondini, 2009; Sheikhi, 2016). En lärare bör göra klart för sig själv vilka mål hen vill uppnå med ett smågruppsarbete, såväl kunskapsmässiga som sociala. För att gruppen ska kunna nå dem behöver läraren bestämma gruppstorlek och gruppernas sammansättning, utforma instruktioner och ibland elevroller samt förbereda lämpligt material för arbetet. Inför arbetet bör läraren också tydliggöra för eleverna vilka mål hen har satt upp (se även Gröning, 2006, s. 85).

De sociala färdigheter som behövs för ett framgångsrikt grupparbete bör inte tas för givna, utan kräver undervisning och träning. En risk som kan behöva pareras är att de elever som överlag är starka, socialt eller kunskapsmässigt, och som brukar ta för sig i klassrummet, gör det i ännu högre grad i just ett smågruppsarbete, och att det blir på bekostnad av svagare och mer tystlåtna elever. Cruickshank m. fl. (2012) sammanfattar sin studie av grupparbetande universitetsstuderande på följande vis: "Unplanned strategies [från lärarens sida] could actually work against improving classroom interaction. Group work could confirm and construct the power dominance of some groups of students and the marginalisation and lack of power of others." (s. 807) Eleverna behöver således ges stöd i att utveckla de sociala färdigheter grupparbetet kräver. Under grupparbetets gång bör läraren hålla ett öga på grupperna för att vid behov kunna ingripa om eleverna behöver stöd med uppgiften eller arbetsformen (se även Fung & Lui, 2014; Palmér & van Bommel, 2015), och det gäller sannolikt i ännu högre grad för elever i mellanstadieåldern som ännu inte besitter så goda sociala

färdigheter. Efter grupparbetet bör läraren både själv utvärdera vad eleverna har lärt sig och hjälpa eleverna att själva värdera hur väl grupparbetet fungerade.

I en intervjustudie med lärare och elever (Le m. fl., 2017) uppmärksammas några vanliga hinder för välfungerande smågruppsarbete. Det mest förekommande problemet är att eleverna inte är tillräckligt övade i att samarbeta (s. 110). Det som saknas är tillräckligt utvecklade förmågor att kunna presentera egna och acceptera andras synpunkter, förklara hur man tänker samt erbjuda och ta emot hjälp, det vill säga de sociala färdigheter Johnson & Johnson (1999) beskriver. Dessa färdigheter tillägnar sig inte elever med automatik, och trots viss medvetenhet om detta hos lärarna i studien av Le m. fl. var det inte någon av dem som brukade undervisa om sådana färdigheter (s. 114). Ett annat hinder är "fripassagerare" i gruppen, det vill säga elever som inte bidrar till det gemensamma arbetet (s. 110). Det upplevs av både lärare och elever som orättvist. Vidare kan det hända att högpresterande elever som arbetar med elever som inte engagerar sig i gruppen känner sig tvungna att ta på sig en större del av själva uppgiftslösningen och därmed inte får tid att hjälpa gruppmedlemmar som behöver det. Att axla en större arbetsbörda i gruppen minskar också de högpresterande elevernas möjligheter att reflektera över den aktuella uppgiften. Å andra sidan kan gruppmedlemmar som behöver längre tid för att prestera i gruppen känna sig marginaliserade av dem som leder och tar över arbetet (s. 111). Att alla gruppmedlemmar är engagerade i någorlunda lika hög grad tycks alltså vara en grundsten för att det ska kunna ske ett framgångsrikt lärande i en grupp.

Den interaktion som naturligt uppstår i samband med ett (välfungerande) smågruppsarbete framhålls ofta för sin potential till språkutveckling hos gruppdeltagarna, inte minst för andraspråkslever (se t.ex. Cohen, 2014; Gibbons, 2016; Gröning, 2006; Hagberg Persson, 2006; Liu m. fl., 2017). Väl utformade och styrda grupparbeten kan främja interaktion och erbjuda "språkrika sammanhang" (Gibbons, 2016, s. 68), men även om förutsättningarna finns är det inte säkert att utvecklade samtal uppstår. I en studie av elever som övar strategier för att lösa läsförståelsefrågor i grupp blir det tydligt att diskussionen avstannar så snart man löst de akuta problemen, och att samtalet ses enbart som ett medel för att nå målet, det vill säga svaret på frågan (Sheikhi, 2016). Grupparbetets utformning spelar en stor roll för hur mycket och på vilka sätt eleverna kommer att prata med varandra. Förutsättningar för aktivitet och samarbete kan skapas t.ex. av en "informationsklyfta" där allas kunskaper är nödvändiga för att lösa uppgiften eller av en tydlig (lärarstyrd) rollfördelning (Gibbons, 2016; se även Forslund Frykedal, 2008).

Material och metod

Föreliggande artikel bygger på ett mindre, kombinerat forsknings- och utvecklingsprojekt på en F-6-skola. I projektet har vi bl.a. följt en klass under tre terminer, genom årskurs 5 och halva årskurs 6. Majoriteten av eleverna har svenska som sitt andraspråk, och några av dem har varit i Sverige kort tid. Vårt projekt har dock inte haft något utpräglat andraspråksperspektiv.

Skolutvecklingsdelen av projektet omfattar främst en forskningscirkel, där fem lärare deltagit och en av forskarna varit ledare. Cirkeln har träffats ett tiotal gånger under tre terminer. Tre av lärarna undervisar i den aktuella klassen. Forskningscirkeln som arbetsform är ett sätt att låta vetenskaplig teori möta erfarenhet från verksamma praktiker och vice versa (Holmstrand & Härnsten, 2003). Grunden för kunskapsbildning är interaktion mellan lärarna samt mellan lärarna och forskarna (Otterup m. fl., 2013; Persson, 2008).

Då utvecklingsprojektet startade önskade sig lärarna själva ett samtalsforum av något slag där de kunde dela erfarenheter, pröva nya undervisningsmetoder, reflektera tillsammans och utveckla ny kunskap. Därför blev forskningscirkeln en lämplig form. Återkommande var frågor om hur eleverna ska förmås bli mer kommunikativt aktiva under lektionerna, ta fler initiativ och, som en lärare uttryckte det, bli ”sin egen motor i lärandet”. Alla lärarna upplevde att deras undervisning i ganska hög grad var lärarcentrerad och öppnade för elevers initiativ och kommunikation med varandra i mindre grad än vad de egentligen ansåg önskvärt. De ville arbeta mot en klassrumsmiljö där katederundervisningen gradvis minskar till förmån för arbetsformer som främjar elevansvar samt diskussion och annan muntlig aktivitet. För att nå dit ville lärarna systematiskt pröva någon form av grupparbete. De valde så småningom den modell som Spencer Kagan har utvecklat (se t.ex. Kagan, 1994). Modellen består av ett antal så kallade strukturer, det vill säga typer av smågruppsarbete, som syftar till att utveckla någon eller några av sex olika så kallade lärprocessdomäner: gruppuppbyggnad, klassuppbyggnad, kunskaper och färdigheter, tankeförmågor, kommunikativa förmågor och kunskapsutbyten. Strukturerna har samlats i en lärobok riktad till lärare (Kagan & Stenlev, 2017, i original på danska 2008). Lärarna i cirkeln läste den kritiskt och problematiserade dess innehåll, vilket i vissa fall kan uppfattas bygga på en idealiserad bild av klassrum och elever. Arbetet med strukturerna har därför haft en utvärderande karaktär, och de kritiska uppfattningarna om modellen stärktes i vissa avseenden under forskningscirkelns gång.

Samtalen i forskningscirkeln har väglett vår forskning, som har bedrivits parallellt. Under den första terminen av projekttiden filmade vi huvudsakligen lärarledda arbetsformer i klassen som enskilt arbete, pararbete och arbete i helgrupp. När lärarna genom samtalen i forskningscirkeln vid slutet av samma termin bestämde sig för att pröva några av Kagans strukturer valde vi att följa detta också i forskningsprojektet. Under projektets andra och tredje termin spelade vi därför

uteslutande in smågruppsarbeten. Några av inspelningarna har diskuterats i forskningscirkeln – i syfte att både berika våra analyser av materialet och utveckla lärarnas undervisning.

Inspelningarna har gett oss möjlighet att dels analysera smågruppsarbete i detalj, dels göra oss väl förtrogna med eleverna och de interaktionsmönster som finns i klassen. Inspelningarna från termin 1 ger oss en möjlighet att sätta interaktionen i smågruppsarbetena under termin 2 och 3 i perspektiv, exempelvis att bedöma om en elev pratar mer eller mindre än i andra undervisningssituationer, om aktiviteten under en lektion liknar eller skiljer sig från övriga lektioner eller om elevernas roller förändras i eller av grupparbeten. Sådana frågor har också diskuterats löpande med lärarna i och utanför forskningscirkeln.

Inspelningarna av smågruppsarbete under projektets andra och tredje termin (årskurs 5 respektive 6) härrör närmare bestämt från två matematiklektioner och två lektioner i svenska. Vi har spelat in sammanlagt tio grupper med 2–4 elever i varje grupp – tre inspelningar med en videokamera och sju ljudinspelningar med hjälp av mobiltelefoner. Grupperna har haft olika sammansättning vid de olika lektionstillfällena. En annan kamera har under samtliga fyra lektioner fångat klassrummet som helhet och gett en överblick av alla elevers liksom lärarens agerande. En av oss eller båda har varit med i klassrummet vid samtliga observationstillfällen. Vi har befunnit oss längst bak i salen och strävat efter att hålla en så låg profil som möjligt.

Utöver inspelningar av lektioner finns ljudinspelningar av lärarnas samtal i forskningscirkeln från fem av träffarna. Vi har också tillgång till lärarnas reflektionsdokument liksom de skriftliga instruktionerna till grupparbetena. Vidare har vi efter att alla inspelningar var gjorda intervjuat eleverna om deras upplevelser av och åsikter om att arbeta i grupp. Klassrumsinspelningarna kompletteras således av ett relativt rikt etnografiskt material som har bidragit till att vi har kunnat nå en djupare förståelse av den gruppinteraktion som vi har dokumenterat.

Resultat

I detta avsnitt behandlar vi dels hur uppgiftsinstruktionerna sätter ramarna för interaktionen och därigenom också lärandet, dels elevernas roller i smågrupperna och hur dessa påverkar interaktionen. Kapitlet avslutas med en CA-influerad analys av ett kort exempel på hur en enskild grupp interagerar i matematikundervisningen.

Vår generella uppfattning är att de smågruppsarbeten vi har analyserat fungerar ganska bra, i den meningen att flera av de mål som lärarna formulerade under forskningscirkeln får anses vara uppfyllda i relativt hög grad. Främst vill vi framhålla att nästan alla elever är aktiva och signalerar ett tydligt engagemang

och intresse av att lösa uppgifterna – oftast i en märkbart högre grad än vi kan se i våra inspelningar av andra lektionsformer. I intervjuerna berättar eleverna att de är nöjda eller till och med mycket nöjda med att arbeta i grupp, och gärna skulle göra detta ännu oftare – vilket går i linje med det vi ser av intresse och aktivitet i klassrummet.

Samtidigt ser vi i vårt material en del interaktionsmönster som kan betraktas som problematiska i den meningen att smågruppsarbetenas potential inte fullt ut realiserar. Återstoden av detta kapitel fokuserar främst de problematiska aspekterna, eftersom vi menar att flest didaktiska slutsatser kan dras utifrån dessa.

Såväl uppgifterna i svenska som de i matematik bygger på en instruktion i flera steg. De båda uppgifterna i svenska kan nog sägas vara enklare att utföra än de i matematik, i och med att instruktionerna inte är lika komplexa och inte innehåller lika många olika delmoment. Eleverna följer här också de facto i hög grad instruktionerna. Under de båda matematiklektionerna är det däremot annorlunda. Vi har spelat in sammanlagt fem grupper, och intressant nog följer ingen instruktionen, som eleverna har fått ta del av både skriftligt och muntligt. Varje grupp har snarast sitt eget unika sätt att ta sig an uppgiften. Detta beror sannolikt delvis på att instruktionen är för komplex för att eleverna fullt ut ska kunna förstå och komma ihåg den.¹

Uppgiftsinstruktionerna för matematiklektionerna följer varsin arbetsgång, så kallad struktur, hämtad från Kagan & Stenlev 2017, och består alltså av flera steg. Ett pedagogiskt syfte med de ingående stegen är att den enskilda eleven inte ska behöva ta sig an hela uppgiften på en gång. Det handlar i stället om ett gradvis övande av ämnes- och kommunikationsfärdigheter. För den ena matematiklektionen (som samtalsutdraget nedan är hämtat från) gäller att varje elev i en första fas ska tänka i lugn och ro, kanske formulera något i skrift. Därefter, i ett andra steg, ska varje elev i tur och ordning för sin grupp berätta om sina tankar eller sitt konkreta förslag till lösning av det matematiska problemet, svara på de andras frågor, bli mer säker på sina tankar och formuleringar och därigenom fördjupa sin förståelse för ämnet. I ett tredje steg ska gruppen genom diskussioner enas om vilket lösningsförslag de ska redovisa för klassen och sedan förbereda detta, t.ex. genom att skriva stödord. Även instruktionen till det andra grupp-arbetet i matematik består av flera steg där möjliga uppgiftslösningar först ska diskuteras i par och därefter jämföras i samtal mellan de två paren i smågruppen. Därefter ska par från olika grupper interagera och till slut ska lösningsförslagen utvärderas i helklass. Att redovisningen eller diskussionen i helklass ska förberedas

¹ Så vitt vi har kunnat se är det få elever i klassen som över huvud taget läser den skriftliga instruktionen och ännu färre läser den fler än en gång. Lärarens muntliga introduktioner är visserligen ganska utförliga, och eleverna sitter mestadels tysta under dem, men vårt allmänna intryck är ändå att eleverna i liten utsträckning har tagit till sig eller förstått de delar som handlar om undervisningsmodellernas olika steg (se även nedan).

är avsett att ge trygghet, då man ska presentera en lösning av en ganska avancerad uppgift inför resten av klassen.

Ingen av de fem grupper vi har spelat in när de löser en matematikuppgift följer alltså instruktionen.² Vanligt är att flera av stegen helt hoppas över. Eller rättare sagt är det över huvud taget svårt att urskilja några ”steg” eller en tydlig övergripande struktur i arbetet. Eleverna samarbetar inte i så hög grad som man kunde önska, verkar i stor utsträckning styras av sina individuella behov i stunden och hoppar ganska frekvent fram och tillbaka mellan olika kommunikativa projekt. Det innebär att den interaktion i form av kunskapsutvecklande samtal som uppgiftsinstruktionen skulle kunna resultera i sällan uppstår.

En sammanhållen, längre episod där samtliga medlemmar är tysta och på egen hand funderar på möjliga lösningar, så som instruerats i den första matematikuppgiften, förekommer så gott som aldrig, vilket innebär att det första steget i undervisningsmodellen aldrig riktigt genomförs. Vissa elever går i stället direkt in i ett samtal om möjliga sätt att lösa det matematiska problemet. Dessa samtal kan överlag karakteriseras som ganska ostrukturerade och asymmetriska, inte minst i den meningen att vissa elever, som överlag brukar höras mer i klassrummet, tar betydligt större plats än andra.

I vissa grupper är medlemmarna inte heller helt överens om hur grupparbetet ska utföras, varför detta förhandlas. Sådan här oenighet skulle ha kunnat undvikas om deltagarna valt eller förmått att hålla sig till den ram för arbetet som instruktionen erbjuder. Värt att notera är också att vi inte har sett något enda exempel på en elev som tydligt argumenterar för att instruktionen fullt ut ska följas, i alla dess steg.

Vidare hoppar de flesta grupper under båda matematiklektionerna helt över steget/stegen att systematiskt förklara och diskutera sina respektive lösningsmetoder, även om fragment av jämförelser och förklaringar finns utspridda i deras samtal. Ytterligare ett steg i den första uppgiften är som sagt att varje grupp ska enas om ett gemensamt lösningsförslag, vilket samtliga grupper hoppar över. Uppgiftens sista steg, att förbereda en presentation av den gemensamma lösningen för klassen, görs inte heller av någon enda grupp. När läraren uppmanar eleverna att presentera sina lösningar grupp för grupp, förefaller de flesta tveksamma och lite blyga, kanske just för att de inte har förberett sig och inte heller i sin grupp förankrat sina lösningsmetoder eller resonemangen som leder fram till dessa.

Vår förståelse är att lärare och elever har delvis skilda synsätt på vad uppgifterna egentligen går ut på. I samtliga grupparbeten vi har spelat in står det man kan kalla för produkten i fokus för eleverna. Under en matematiklektion kan det handla om att formulera ett svar i form av ett tal och under en svensklektion om att producera en färdig, fullständig text. Processen, alltså vägen fram till

² Det vi har observerat med våra ögon och öron från de övriga grupperna tyder på att inte heller de följer instruktionen, åtminstone inte till punkt och pricka.

slutprodukten genom instruktionens olika steg, verkar uppfattas enbart som ett medel för att nå dit man vill. På matematiklektionerna framträder denna problematik tydligast, där det verkar vara i stort sett ointressant för eleverna att jämföra eller på andra sätt diskutera olika lösningsmetoder. Eleverna verkar i stället sträva efter att snabbt, rentav snabbare än gruppkamraterna, hitta ett svar eller en lösning på det aktuella matematiska problemet. Läraren har ett fokus på processen där avsikten bl.a. är att eleverna ska lära sig matematiska och kommunikativa färdigheter genom grupparbetets alla olika steg i form av enskilt tänkande, delat tänkande i samtal, jämförelse och värdering av olika lösningsförslag samt förberedelse av en redovisning. Eleverna å andra sidan arbetar som sagt mot att så snabbt som möjligt kunna presentera ett svar, kanske i första hand för läraren. Kort sagt lägger de allt krut på att bli färdiga med det de uppfattar som huvuduppgiften. Det torde även vara en bidragande orsak till att instruktionens alla steg inte genomförs. Flera elever tillkallar lärarens uppmärksamhet omedelbart efter att de anser sig ha ett möjligt eller troligt svar på det matematiska problemet och försöker få en bekräftelse på att produkten, det vill säga svaret, är korrekt. Om de sedan får det uttrycker de tillfredsställelse och glädje, och tappar, förståeligt nog, sedan direkt sitt fokus på grupparbetet – trots att mycket tid återstår och att flera steg i undervisningsmodellen inte är genomförda. Det påtagliga engagemang för uppgifterna hos eleverna som vi nämnde ovan varar med andra ord endast så länge som det matematiska problemet är olöst, oavsett vilka steg i uppgiften gruppen faktiskt har genomfört.

Elevernas grad av aktivitet verkar vara relaterad till vilka roller de har eller skapar i gruppen. Vilken roll en elev får förefaller i sin tur till stor del bero på hur duktig eleven är eller uppfattas vara inom det aktuella ämnesområdet (se även Cohen, 2014). I många grupper tycks medlemmarna förlita sig på att det främst är de ämnesmässigt och ofta även verbalt starka eleverna som ska ta initiativ, leda arbetet och ansvara för att gruppen löser uppgiften. Om en stark elev väljer att axla detta ansvar kan det bidra till att driva gruppens arbete framåt och få de andra gruppmedlemmarna engagerade. Å andra sidan har vi sett flera exempel på att elever som av allt att döma känner sig säkra på ämnesområdet tenderar att arbeta mycket ensamma, utan att dela med sig av sina framsteg och tankar eller på annat sätt aktivt engagera sina gruppkamrater.

I ett av de grupparbeten i ämnet svenska som vi har spelat in, då eleverna skulle öva argumentation, ingick en rollfördelning i instruktionen. Den styrde deltagandet så att en elev skulle läsa frågan, en annan skriva och de övriga två komma med förslag till svar. Dessa roller skulle skifta mellan olika uppgifter. Liksom vid de andra grupparbetstillfällena följdes inte instruktionerna fullt ut i alla grupper, men i de fall en grupp gjorde det tvingade styrningen fram aktivitet hos elever som i andra sammanhang inte brukar prata så mycket eller ta egna initiativ. Rollfördelningen som ingick i instruktionen gav gruppmedlemmarna ett slags mandat att vara aktiva, t.ex. genom att fördela arbetsuppgifter, och gjorde

alla elevers bidrag till arbetet legitima och nödvändiga. Vi ser också tecken på att deltagande gav fortsatt deltagande, det vill säga att framgångsrikt ha genomfört en deluppgift, exempelvis att ha läst en fråga högt, skapade mer engagemang i det fortsatta arbetet (se även Sheikhi, 2016, s. 174 ff.)

I matematikuppgifterna fanns ingen rollfördelning inbyggd i instruktionen utan alla elever förväntades utföra samma steg av uppgiften samtidigt, vissa på egen hand och andra i dialog med varandra. Det är tänkbart att en rollfördelning även för matematikuppgifterna kunde ha stimulerat de tystare eleverna till mer interaktion samt fått grupperna att i högre grad följa instruktionen.

Ett exempel från materialet

Slutligen vill vi visa ett exempel på hur interaktionen kan se ut i en elevgrupp. Vi har valt att fokusera på den korta samtalsepisod som nedan återges i transkriberat skick eftersom det här finns exempel på flera fenomen – varav några redan är beskrivna ovan – som vi har observerat i materialet som helhet, och särskilt i inspelningarna av matematikgrupparbeten.

Exemplet är hämtat från det första av de två inspelade lektionstillfällena i matematik, där eleverna arbetar med att räkna ut hur många handtryckningar det blir om tio personer på en fest hälsar på varandra en och endast en gång. Detta var också det allra första tillfället där en av Kagans strukturer tillämpades i klassen. Som vi har nämnt ovan ska uppgiften egentligen lösas stegvis: Först ska eleverna tänka enskilt och skriva ned varsitt lösningsförslag. Därefter ska de dela sina svar med gruppen, diskutera dem och sedan välja och formulera ett gemensamt svar som till sist ska presenteras för hela klassen; en redovisning ska därför också förberedas. Läraren (som här kallas Salim) valde den specifika strukturen och formulerade det matematiska problemet med syftet att eleverna skulle ”prata matematik”, att de skulle ta egna initiativ och lära av varandra. En bra egenskap hos detta specifika matematiska problem är att det kan lösas, och att lösningen kan illustreras, på flera olika sätt (t.ex. kan andra symboler än siffror användas). Det är således en uppgift med en förhållandevis stor potential till olika typer av jämförelser, värderingar och diskussioner.³

Den här fokuserade elevgruppen består av Yasmin, Laila och Zaida (fingerade namn). Utdraget föregås av en fas av samtalet där eleverna verkar ha kört fast i det gemensamma lösandet av räkneuppgiften. Från att under ett par minuter ha talat intensivt med varandra har de övergått till att mest vara tysta och räkna (eller åtminstone ge sken av att räkna) på egen hand med papper och penna. Denna mestadels tysta fas pågår i knappt en minut. Yasmin arbetar under i princip hela

³ Läraren tog också stöd i kursplanen för matematik (Skolverket, 2019) där följande formulering återfinns under rubriken Ämnets syfte: ”Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper för att kunna formulera och lösa problem samt reflektera över och värdera valda strategier, metoder, modeller och resultat.”

denna tid med blicken vänd ned mot sitt eget papper, medan Laila och Zaida inte bara räknar på egen hand, utan även upprätthåller den visuella kontakten med varandra med hjälp av blickar, gester och några få ord.

Perioden av ”stiltje” avbryts som en följd av att Laila uppenbarligen får en insikt avseende hur räkneuppgiften ska lösas, som hon väljer att dela med sig av:⁴

```
01 Laila: ne::j (..) ((vänder blicken från Zaida och får i stället
02 ögonkontakt med Yasmin)) vi ha gjort fel ((engagerat))
03 (.) för att en kan ba hälsa på den andra en gång (..)
04 Salim (sa då [ ])
05 Yasmin: [de e ni som prata me varandra (.)
06 ja bli- ja e i en helt annan värld
07 bara så att ni vet ((har vänt ned blicken;
08 börjar räkna igen, viskande))
09 Laila: (eller) nio ((pekar på pappret
10 och ser fundersam ut;
11 Zaida tittar ut i luften;
12 Yasmin har vänt upp blicken, men riktar den
13 inte tydligt mot någon av gruppkamraterna))
14 Yasmin: ni vet att ni alla ska räkna själva
15 (4,0) ((Laila och Yasmin räknar på egen hand, utan ögonkontakt;
16 Zaida verkar vara ofokuserad))
```

Det Laila nu uppenbarligen har insett är att det lösningsförslag de har diskuterat tidigare, före ”stiltjen”, skulle innebära att varje unikt par av personer skulle hälsa på varandra två gånger och inte en. (A skulle hälsa på B samtidigt som B skulle hälsa på A.) Med andra ord skulle ett fortsatt räknande i linje med det resonemang de dittills har fört leda till ett felaktigt svar, närmare bestämt till ett tal som är dubbelt så stort som det korrekta. Då hon presenterar denna insikt på rad 1–3, manifesterar hon att hon nu vet något som hon inte visste nyss (en sorts epistemisk ompositionering; jfr Tanner, 2014) och tillhandahåller samtidigt information till hela gruppen som skulle kunna göra det möjligt för den att nå fram till det rätta svaret på det matematiska problemet. Detta skulle dock kräva att insikten tas tillvara genom att den exempelvis värderas (får en tydlig positiv eller negativ respons), diskuteras eller vidareutvecklas av gruppkamraterna. Så sker dock inte. Yasmin markerar i stället, både verbalt och icke-verbalt, att hon inte fäster något avseende vid det Laila säger, utan har fullt fokus på sitt eget, individuella räknande (se rad 5–8). Hon förtydligar en kort stund senare (rad 14) sitt ställningstagande – sitt medvetna icke-deltagande i en diskussion med Laila (och Zaida) om Lailas nya insikt – genom att säga ”ni vet att ni alla ska räkna själva”. Hon hänvisar alltså till det första steget i instruktionen, där varje elev ska komma fram till en

⁴ Följande transkriptionskonventioner tillämpas: Inom dubbla parenteser beskrivs ett icke-verbalt agerande (t.ex. en gest eller blick) eller en repliks prosodi. Osäkra tolkningar av vad som sägs markeras med enkla parenteser. En punkt inom parentes markerar en paus om högst två tiondelar av en sekund, medan två punkter inom parentes markerar en längre paus än så men kortare än en sekund. Längre pauslängder än en sekund anges med siffror inom parentes. Hakparenteser markerar var överlappande tal börjar. Bindesträck markerar ett hastigt avbrott i talflödet mitt i ett ord. Kolon markerar ett språkljud som är kraftigt förlängt.

möjlig lösning på egen hand, innan man som steg två ska jämföra sina olika lösningar med varandra.

Yasmin använder sig således av lärarens och den skrivna instruktionens auktoritet för att försöka genomdriva sitt eget lokala kommunikativa projekt (tyst, individuellt räknande), på bekostnad av Lailas. Laila har ju just levererat en replik som dels har avbrutit det tysta räknandet, dels är tydligt responsökande. Vi bör vidare notera att också Laila hänvisar till läraren som en auktoritet för att underbygga sin epistemiska ompositionering och därigenom även indirekt legitimerar sitt kommunikativa projekt (se rad 4). Att märka är även att Yasmin inte tidigare i samtalet har signalerat att det är viktigt att följa instruktionerna. I stället har hon livligt deltagit i den diskussion om hur det matematiska problemet ska lösas som föregick det tysta räknandet.

Att agera för att försöka genomdriva egna, snarare än gemensamma, kommunikativa projekt är ett mönster vi ser i de inspelade matematiklektionerna i allmänhet och i det här fokuserade grupparbetet i synnerhet. Flera elever ger tydliga uttryck för att de konkurrerar och tävlar – både inom och mellan grupperna – om att bli först med att komma fram till det rätta svaret. Detta trots att Kagans undervisningsmodell uttryckligen är utformad för att ge förutsättningar för samarbete och diskussion samt för att lära eleverna att det ofta finns flera möjliga, mer eller mindre bra, lösningar av ett och samma problem.

Sammanfattande diskussion och didaktiska slutsatser

Det finns flera sannolika anledningar till att elever inte genomför grupparbeten exakt på det sätt som det är tänkt och att de inte pratar med varandra i så stor utsträckning eller på det samarbetande sätt som vore önskvärt och som Kagans undervisningsmodell med sina strukturer är avsedd att skapa förutsättningar för. En instruktion i flera steg är krävande och därför svår att följa, för alla elever och för andraspråkslever i synnerhet (Gibbons, 2016, s. 72). I vårt material är eleverna runt tolv år, och många förefaller sakna såväl tillräcklig kognitiv mognad som tålmod för en relativt komplicerad instruktion. Man kan också påminna sig om att de smågruppsarbeten som vi har studerat utgjorde början på en medveten förändringsprocess där lärarna prövade ut nya arbetssätt som skulle främja elevernas aktivitet och självständighet. Det är sannolikt att eleverna kommer att samarbeta mer enligt givna instruktioner när de blir vana vid formen. Därmed torde de uppgiftsrelaterade samtalen kunna bli fler, rikare och kanske mer symmetriska.

Att eleverna inte följer instruktionen verkar också hänga samman med att de har ett så starkt fokus på produkten (svaret eller texten), snarare än på processen och formerna för grupparbetet. De verkar även sträva efter att nå fram till målet så snart som möjligt, kanske delvis i syfte att framstå som kompetenta

inför varandra och läraren. En förklaring kan vara att grupparbetena i matematik i sin design inte skapade det ”ömsesidiga beroende” mellan gruppens medlemmar (Johnson & Johnson, 1999) som beskrivits i artikelns inledning. Gruppmedlemmarna tyckte sig bara undantagsvis behöva de andras bidrag för att komma framåt. Med den förståelsen av grupparbetet blir det förstås inte heller viktigt för eleverna att samtala med varandra. En didaktisk slutsats man kan dra är att elever behöver få uppmärksammat interaktionens roll för smågruppsarbeten, liksom undervisning om hur man bör bete eller uttrycka sig i olika grupparbetsituationer. Att ställa en fråga för att få veta mer, att ifrågasätta vad en kamrat säger, att verbalt manifesteras sin egen tankeutveckling, att ge beröm, att bekräfta och visa intresse, att försvara en ståndpunkt, att utvärdera det pågående arbetet – alla dessa handlingar behöver elever kunna uttrycka, på ett vänligt och konstruktivt sätt, för att man gemensamt ska kunna utveckla ämneskunskaper samt avancerade språkliga och kommunikativa förmågor i en grupp. Dessa aspekter av ”stöttande interaktion” (Johnson & Johnson, 1999) liksom andra sociala färdigheter är inte en självklar del av 12-åringars repertoar. De kräver såväl mognad som träning. En del av förberedelsen för smågruppsarbete kan därför vara undervisning om och övning av den typen av interaktion som kan gynna lärande. Ett sätt kan vara att läraren modellerar interaktion på ett likartat sätt som man arbetar med skriven text inom genrepdagagogikens cirkelmodell (se t. ex. Hajer & Meestringa, 2014). Att i successiva steg uppmärksamma, undervisa om och öva de språkliga förmågor som behövs för smågruppsarbete, och att upprepa samma form av arbete med eleverna tycks gynna elevernas aktivitet, samarbete och lärande (Sheikhi, 2016). Den bekanta formen för arbetet och de bekanta uttryckssätten blir en trygghet för eleverna och ger dem frihet att tänka och interagera.

Trots att vi i denna artikel har valt att lyfta fram flera problematiska aspekter hos de smågruppsarbeten som vi har dokumenterat, är vårt intryck ändå att arbetsformen överlag erbjuder större möjligheter till samarbete, verbal kommunikation och lärande än flera andra arbetsformer. I våra inspelningar finns det gott om tillfällen då en elev som mest sitter tyst ändå verkar lyssna fokuserat på gruppkamraternas resonemang om uppgiften. Det är troligt att ett visst lärande sker också i sådana här situationer, där det verbala kommunikativa utbytet inte är så frekvent eller symmetriskt, och inte är i linje med uppgiftsinstruktionen. Vi har spelat in och granskat även helklassarbete, där förstås ännu färre röster hörs och det erbjuds mindre möjligheter till diskussion och samarbete eleverna emellan.

Frågan hur gynnsam undervisningsformen smågruppsarbete är för lärande av ett ämnesstoff avstår vi från att försöka besvara, men det är däremot rimligt att utgå från att formen i sig (dvs. i jämförelse med andra undervisningsformer) erbjuder eleverna förhållandevis goda möjligheter att få träna sig i att prata, såväl i mer monologisk som i mer dialogisk form, samt i att ta ansvar för sitt eget uppgiftslösande och lärande. Denna uppfattning delas av lärarna och eleverna på den skola som vi har samarbetet med, att döma av forskningscirkeln och de

intervjuer vi har genomfört. Vi ställer oss därför sammanfattningsvis bakom den uppfattning som har uttryckts av många tidigare forskare (se t.ex. Galton m. fl., 2009; Gillies & Boyle, 2009; Hållsten & Malmbjer, 2018; Kutnick & Berdondini, 2009; Sheikhi, 2016): smågruppsarbete är en i många situationer och i många avseenden lämplig arbetsform att använda i skolan, men den är inte självgående, utan kan kräva mycket planering, explicit undervisning och övning för att dess fulla potentiella ska kunna förverkligas.

Referenser

- Cohen, E. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. 3. uppl. Teachers' College Press.
- Cruickshank, K., Chen, H. & Warren, S. (2012). Increasing international and domestic student interaction through group work: A case study from the humanities. *Higher Education Research and Development*, 31(6), 797–810.
- Evaldsson, A., Lindblad, S., Sahlström, F. & Bergqvist, K. (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I S. Lindblad & F. Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s. 9–35). Liber.
- Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete – om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetsituationer* [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Fung, D. & Lui, W. (2016). Individual to collaborative: guided group work and the role of teachers in junior secondary science classrooms. *International Journal of Science Education*, 38(7), 1057–1076.
- Galton, M., Hargreaves, L. & Pell, T. (2009). Group work and whole-class teaching with 11- to 14-year-olds compared. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 119–140.
- Gardner, R. (2019). Classroom interaction research. The state of the art. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 212–226.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet*. 4. uppl. Hallgren & Fallgren.
- Gillies, R. & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933–940.
- Gröning, I. (2006). *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola* [Doktorsavhandling, Digitala skrifter från Nordiska språk, 1]. Uppsala universitet.
- Hagberg Persson, B. (2006). *Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan*. [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. 2. uppl. Hallgren & Fallgren.
- Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003). *Förutsättningar för forskningscirkel i skolan: en kritisk granskning*. (Forskning i fokus.) Myndigheten för skolutveckling.
- Hufferd-Ackles, K., Fuson, K. C., & Sherin, M. G. (2004). Describing levels and components of a math-talk learning community. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(2), 81–116.

- Hållsten, S. & Malmbjer, A. (red.) (2018). *Flerspråkiga elever smågruppsarbetar*. (Text- och samtalsstudier från Södertörns högskola 8.) Södertörns högskola.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Kagan, S & Stenlev, J. (2017). *Kooperativt lärande. Samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning*. Studentlitteratur.
- Kahlin, L., Magnusson, J. & Malmbjer, A. (2018). Flerspråkiga elever smågruppsarbetar. I S. Hållsten & A. Malmbjer (Red.), *Flerspråkiga elever smågruppsarbetar* (s. 7–13). (Text- och samtalsstudier från Södertörns högskola 8.) Södertörns högskola.
- Kutnick, P. & Berdondini, L. (2009). Can the enhancement of group working in classrooms provide a basis for effective communication in support of school-based cognitive achievement in classrooms of young learners? *Cambridge Journal of Education*, 39, 71–94.
- Le, H., Janssen, J. & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48, 103–122.
- Liu, Y., Fisher, L., Forbes, K. & Evans, M. (2017). The knowledge base of teaching in linguistically diverse contexts: 10 grounded principles of multilingual classroom pedagogy for EAL. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 378–395.
- Otterup, T., Wahlström, A. M., & Andersson, S. (2013). *Forskningscirkeln—en arena för kunskapsutveckling och förändringsarbete*. (Rosa 18.) Göteborgs universitet.
- Palmér, H. & Van Bommel, J. (2015). How to solve it: Students' communication when problem solving in groups. I H. Silfverberg, T. Kärki & M. S. Hannula (Red.), *Nordic Research in Mathematics Education: Proceedings of NORMA14, Turku, June 3–6, 2014* (s. 329–338). Åbo universitet.
- Persson, S. (2008). *Forskningscirklar—en vägledning*. Resurscentrum för mångfaldens skola. Malmö stad.
- Sheikhi, K. (2016). Läsförståelse och läsförståelsestrategier: Förutsättningar för andraspråkselever. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.), *Skolans möte med nyanlända* (s. 162–181). Liber.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2019)*. Kursplan för matematik. Skolverket.
- Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet. Lärande och skriftspråkande i bänkkinteraktioner på mellanstadiet*. [Doktorsavhandling, Karlstad University Studies 2014:27.] Karlstad: Institutionen för pedagogiska studier vid Karlstads universitet.

”Jag vill att vi väntar med den diskussionen”

En terminologs problemhantering i ett arbetsmöte om vårdtermer

Ylva Byrman, Göteborgs universitet

Andreas Nord, Uppsala universitet och Karlstads universitet

Abstrakt

I studien undersöks ett arbetsmöte inom ett terminologiprojekt vid en svensk myndighet. Projektet leds av en terminolog och samlar en arbetsgrupp av experter med olika ämneskunskaper. Projektet innefattar flera möten och följer en standardiserad arbetsgång. Vi undersöker första delen av det första egentliga arbetsmötet, och syftet är att utforska terminologens roll i interaktionen och hur han hanterar problem som kommer ur att de övriga deltagarna saknar expertis inom terminologiområdet. Resultaten belyser att terminologer behöver utföra ett komplext interaktionellt arbete och hantera att deltagarna har svårt att navigera både i den terminologiska begreppsapparaten och i förståelsen av själva arbetsprocessens moment. Under mötets början hanterar terminologen återkommande samtalsbidrag från experterna som stör den tänkta agendan eller innehåller fel, oklarheter eller förhastade slutsatser. Ofta omformulerar terminologen bidraget med en terminologisk begreppsapparat (dvs. med ord som *term* eller *begrepp*) och tydliggjorda distinktioner, samtidigt som han ramar in de sakpåståenden som experterna gör som frågor som ska diskuteras längre fram och kunskap som de ännu inte har. Denna strategi för att inordna experternas bidrag både i det terminologiska projektet och i mötesagendan tillämpas dock inte alltid, utan ibland ignorerar terminologen möjliga reparable eller går med på att fatta ett beslut tidigare än vad som tänkts. Ur ett praxisperspektiv diskuterar vi hur detta kan ses som en balansgång mellan att skapa ett öppet samtalsklimat och samtidigt hålla arbetet effektivt.

Inledning

Enligt språklagens (SFS 2009:600) 12 paragraf har svenska myndigheter ”ett särskilt ansvar för att svensk terminologi inom deras olika fackområden finns tillgänglig, används och utvecklas”. För att möta kravet har vissa myndigheter anställda terminologer, som ansvarar för att utveckla ny terminologi inom mynd-

ighetens område. Ofta sker detta arbete i projektform, där terminologen leder en multiprofessionell arbetsgrupp bestående av experter med olika ämneskunskaper. Terminologen har här både funktionen som projektledare som ska planera och leda projektet, inklusive de möten som ingår i det, och funktionen som terminologexpert som ska se till att arbetet resulterar i välfungerande termer och definitioner. Detta innebär bl.a. ett ansvar för att syntetisera ämnesexperternas kunskaper och erfarenheter i enlighet med terminologiska normer. Costa m.fl. (2012) beskriver det som att terminologen har ett medierande uppdrag, där uppgiften är att trigga en konceptualiseringsprocess, ”making explicit [...] the knowledge that is held by the expert” (2012, s. 5).

Kunskapsasymmetrin mellan terminolog och ämnesexperterna kan väntas vara något som behöver hanteras av terminologen, och antagligen särskilt i början av projektet, innan samarbetet har hunnit finna sin form. Därför studerar vi här ett möte i inledningen av ett terminologiprojekt, och analyserar hur terminologen hanterar problem och interaktionella situationer som vi menar kommer ur att de övriga deltagarna saknar expertis inom terminologiområdet, och som leder till sidosekvenser eller reparationer. Studien bidrar till att generellt fördjupa våra kunskaper om praktiskt terminologiarbete, något som är relevant bl.a. för utbildning av framtida terminologer. Vår hållning är således praxisnära (jfr Karlsson, 2008; Rönn, 2009), och vårt yttersta syfte är att synliggöra terminologers tysta yrkeskunskap och diskutera eventuella möjligheter till praxisutveckling. Undersökningen är också ett bidrag till kunskapen om hur interprofessionella arbetsplatsamtal fungerar och hur kunskapsasymmetrier hanteras.

Det möte vi studerar ingår i ett terminologiprojekt som drivs av en stor svensk myndighet (fortsättningsvis kallad *Myndigheten*). Målet är att avgränsa ett begrepp som i utgångsläget är otydligt definierat, men som brukar kallas *hjälpmedel för vård och behandling*. Projektet ska analysera begreppets relation till andra begrepp, formulera en fungerande begreppsdefinition och enas om en term för begreppet, dvs. bestämma om begreppet ska fortsätta kallas *hjälpmedel för vård och behandling* eller om det ska heta något annat.¹

Bakgrund: terminologiarbete och interprofessionella samarbeten

De professionella terminologerna utgör en mycket liten yrkeskår, totalt ett tjugotal i Sverige. Det saknas specialiserad utbildning inom terminologi, och de som

¹ Studien ingår i ett större projekt, ”Termer blir till: Terminologiarbetets möten” (Ylva Byrman, Andreas Nord och Marie Sörlin), som utforskar interaktionen i praktiskt terminologiarbete vid tre myndigheter. Studien görs delvis med finansiering från Erik Wellanders fond och Svenska Akademien.

arbetar med det har ofta en bredare språkvetenskaplig utbildning, t.ex. till språkkonsult eller översättare. De professionella terminologerna arbetar på större företag eller myndigheter, och många är frilansande konsulter.

Det typiska resultatet av ett terminologiprojekt är en eller flera termposter med

- en term
- en definition
- eventuellt en anmärkning om termens användning och relation till andra termer.

I figur 1 ges ett exempel på en termpost från Rikstermbanken. Den som söker på *studerande* kommer att skickas till termposten för *student*, som har en anmärkning om varför *studerande* är den rekommenderade termen.

SVENSK TERM:	student
DEFINITION:	person som är antagen till och bedriver högskoleutbildning
ANMÄRKNING:	Med högskoleutbildning avses utbildning inom universitet och högskola på såväl grundnivå och avancerad nivå som forskarnivå. Termen <i>studerande</i> används i övergripande sammanhang för någon som är under utbildning, även om det inte rör sig om högskoleutbildning. Om man vill vara precis bör man alltså inte använda <i>studerande</i> som synonym till <i>student</i> i den betydelse som avses här.
SE ÄVEN:	högskoleutbildning
ENGELSK TERM:	student

Figur 1. Exempel på termpost från Rikstermbanken ("student", u.å.)

Terminologi är ett område där det finns modeller för processer och standarder för hur resultatet ska se ut (t.ex. Nuopponen & Pilke, 2016), som standarden ISO 704 (*Standard - Terminologiarbete - Principer och metoder ISO 704*, 2011). Man kan därför anta att preskriptiva källor på detta område ger en ganska god bild av vissa av de yttre dragen av terminologiarbetet. Men de ger förstås inte hela bilden, och framför allt kan man anta att det som terminologer gör är *mycket mer* än det som kan regleras i ganska schematiserade modeller, något som också tagits upp av terminologer själva (Nilsson & Asp, 2019). De nämner att en terminolog utöver att vara begreppsanalytiker kan ha många ytterligare roller, däribland projektledare, pedagog och medlare, och måste kunna föra en grupp till konsensus och få fram information från experter genom att ställa rätt frågor på rätt sätt (jfr Costa m.fl., 2012).

Andra studier av multiprofessionella samtal har också visat att det att leda och delta i möten innebär ett komplext interaktionellt arbete (se översikt i Halvorsen, 2013; jfr även Holmes & Stubbe, 2015). Ett vanligt resultat är att besluts-

fattandet är emergent, dvs. växer fram gradvis eller i flera led (Halvorsen, 2013). Lundgren (2009) visar, utifrån en studie av multiprofessionella vårdteam, vidare att deltagare behöver utveckla en specifik interprofessionell kompetens, och Halvorsen & Sarangi (2015) visar i en studie av planeringsmöten inom ett stort företag att mötesdeltagarna har dubbla roller, vilket fungerar som en resurs för att lösa problem. Andra studier har visat att sättet att leda kan påverka möteskulturen genom att den som leder i högre eller lägre grad utför relationellt arbete (Holmes m.fl., 2007), liksom att det finns skillnader i hur mycket den agenda som i allmänhet finns blir styrande (Svennevig, 2012b). Även om det finns likheter mellan olika typer av institutionella möten finns alltså också skillnader i hur de faller ut, som kan härledas till graden av formalitet och hur de leds av en ordförande eller dagordning (Holmes & Stubbe, 2015).

Terminologiprojektet *hjälpmedel för vård och behandling*

Här analyserar vi alltså det första riktiga arbetsmötet i ett terminologiprojekt som ska reda ut och avgränsa ett begrepp som preliminärt etiketteras med termen *hjälpmedel för vård och behandling*. Initiativet till projektet kom från en hjälpmedelsexpert på Myndigheten, som kontaktade terminologiavdelningen. Den terminolog som deltar i det analyserade samtalet blev utsedd till projektledare, och hjälpmedelsexperten som initierat projektet satte ihop en arbetsgrupp av experter från Myndigheten och från andra aktörer inom branschen, som tillsammans skulle kunna bidra med nödvändig fackkompetens. Enligt terminologen är detta ett ganska traditionellt terminologiprojekt, av en typ som genomförs på Myndigheten flera gånger årligen.

Projektet innefattar flera möten och följer en standardiserad arbetsgång, där vissa moment ska göras i viss ordning. Exempelvis ska arbetet inledas med en inventering och avslutas med remissrundor. Projektet består av följande sex möten om 2–3 timmar, och materialet för denna artikel kommer från möte 2, som är det möte då arbetet startar:²

- Möte 1: Terminologen håller en liten termskola
- **Möte 2: Begreppsutredningen börjar ← det som vi analyserar**
- Möte 3: Fortsatt begreppsutredning
- Möte 4: Gruppen blir klar med ett förslag på termpost
 - Termpostförslaget sänds ut på internremiss på myndigheten
- Möte 5: Internremissen diskuteras
 - Termpostförslaget sänds ut på externremiss
- Möte 6: Externremissvaren diskuteras och termposten spikas

² Vi har dokumenterat möte 2–4 och 6 genom videoinspelningar. Vårt material innefattar också en intervju med terminologen samt insamlat arbetsmaterial inför mötena.

Det första mötet är en introduktion till terminologiarbete som leds av terminologien. Där får deltagarna bland annat en presentation av metaterminologin, alltså de termer som används inom terminologiarbete, som *referent*, *begrepp* och *term* (se figur 2 nedan).

Terminologilärans centrala begrepp

referent

företeelse som kan påvisas eller uppfattas

begrepp

mental föreställning om en referent eller en kategori referenter

term

fackspråkligt ord eller uttryck för ett begrepp

definition

språkligt utformad beskrivning av ett begrepp som ska avgränsa detta mot andra begrepp

kännetecknen

abstraktion av en egenskap hos en referent eller en kategori referenter

Kännetecknen används för att avgränsa begrepp.

Figur 2: Powerpointbild från terminologens termkola på möte 1

Det egentliga termarbetet börjar på möte 2, och det är början av detta möte som vi här analyserar. Deltagare i detta möte är följande aktörer (angivna förkortningar kommer att användas i utdragen ur samtalet):

- Myndighetens fastanställda terminolog, projektledare (TRM)
- läkare anställd på Myndigheten som arbetar med patientsäkerhet (LÄK)
- jurist på Myndigheten som är expert på vårdfrågor (JUR)
- hjälpmedelsexpert på en annan myndighet (HJ1)
- kontaktperson för hjälpmedelsfrågor på Myndigheten och initiativtagare till projektet (HJ2)
- anställd på branschorganisation för medicinteknik (TEK)
- medicinteknisk expert på annan myndighet som deltar via telefonlänk (TFN).

Deltagarna sitter runt ett avlångt konferensbord. På väggen vid ena kortändan finns en projektorduk, och TRM inleder mötet med att projicera ett textdokument på duken, med exempel på hur *hjälpmedel för vård och behandling* och andra närliggande begrepp definieras i olika källor. Detta underlag har han också skickat ut innan mötet.

Manifestation och hantering av två slags problem

Vi utforskar genom samtalsanalys hur terminologen i början av detta möte hanterar de medverkande ämnesexperternas kunskapsbidrag för att leda arbetet mot ett konstruktivt resultat. Terminologen hanterar återkommande gånger deltagares bidrag som problematiska, genom att göra någon slags reparation eller avrunda den sidosekvens som deltagarens bidrag startat. Vi analyserar de sex första sådana episoderna, som äger rum under mötets första 17 minuter. Bidrag kan vara problematiska på två sätt. För det första kan de vara **agendautmanande** genom att utgöra det vi kommer att kalla agendabrott eller agendahot, dvs. att bidraget stör agendan genom att avbryta terminologens pågående projekt (agendabrott) eller innebära en risk för att samtalet glider iväg från agendan (agendahot). Att bidragen hotar eller bryter agendan markeras genom hur terminologen hanterar dem: Han talar om det som en framtida diskussion, ofta också med formulering av ett möjligt framtida beslut. Därigenom inordnar han dem i mötesagendan, något som uppenbarligen ligger i hans mandat som mötes- och projektledare (jfr Svennevig, 2012b). När vi klassar ett bidrag som agendabrott eller agendahot är det alltså för att terminologen hanterar det som ett sådant i interaktionen, genom att markera att ämnet inte ska diskuteras just nu.

För det andra kan deltagares bidrag vara **terminologiskt problematiska**. När vi i analysen klassar ett bidrag som terminologiskt problematiskt lutar vi oss mot vår egen analytiska förmåga och kunskap om terminologilära, men problemerna syns också interaktionellt, genom att terminologen gör någon typ av innehållslig reparation. De terminologiska problemen kan delas in i tre undertyper:

- a) Bidraget är tvetydigt eller lite vagt.
- b) Bidraget artikulerar en potentiellt felaktig verklighetsbeskrivning, genom att göra övergeneraliseringar eller dra för snabba slutsatser, t.ex. att alla *hjälpmedel för vård och behandling* är *medicintekniska produkter*.
- c) Deltagare använder metaterminologin fel, som att säga *begrepp* istället för *term*.

Terminologiskt problematiska bidrag hanteras typiskt genom att terminologen omformulerar bidraget med en korrekt terminologisk begreppsapparat och

tydliggjorda distinktioner. Han inordnar därmed deltagares bidrag i det terminologiska projektet och begreppsvärlden, och manifesterar sin roll som terminologiexpert.

En överblick över de sex episoder vi analyserar ges i Tabell 1.

Tabell 1: Översikt av de sex episoderna

Episod	Tid	Typ av problem
1	02.33– 03.21	Agendautmanande problem: Agendabrott Terminologiskt problem, typ c: Felaktig metatermanvändning
2	05.26– 06.38	Agendautmanande problem: Agendabrott Terminologiskt problem, typ a och b: Tvetydigt formulerat bidrag som artikulerar en potentiellt felaktig verklighetsbeskrivning
3	07.13– 09.08	Agendautmanande problem: Agendabrott Terminologiskt problem, typ a: Tvetydigt och lite vagt formulerat bidrag
4	09.16– 11.27	Terminologiskt problem, typ b: Bidrag med potentiellt felaktig verklighetsbeskrivning
5	11.36– 14.06	Terminologiskt problem, typ b: Bidrag med potentiellt felaktig verklighetsbeskrivning
6	16.28– 17.24	Agendautmanande problem: Agendahot Terminologiskt problem, typ b: Bidrag med potentiellt felaktig verklighetsbeskrivning

Episoderna innehåller – som framgår av tabellen – ofta båda typerna av problem samtidigt, ibland inom en och samma tur, så att ett och samma bidrag både är agendautmanande och terminologiskt problematiskt. Vi ska nu visa ett exempel på detta (Utdrag 1). Utdraget kommer ur episod 2. Detta är andra gången under mötet som terminologens projekt avbryts av en deltagare. Denna gång är det experten på medicinteknik (TEK) som bryter in och begär ordet för att påpeka att det är lämpligt att tala om *medicintekniska* hjälpmedel, för att bara *hjälpmedel* kan syfta på en massa annat, som pennor. Det är här oklart om TEK:s bidrag ska ses som ett förslag till term eller ett förslag till definitionsinledning. Terminologen formulerar om bidraget med tydliggjorda distinktioner för att sedan hantera agendabrottet genom att skjuta upp beslutet:

Utdrag 1. "får man vara besvärlig på ett annat sätt med" (episod 2)

1 TEK =får man vara besvärlig på ett annat sätt med (SKRATT)
2 TRM a:bsolut absolut
3 (0.4)
4 TEK att de finns en poäng med att säga medicintekniska hjälpmedel, vi
5 berörde ju de lite grann förra:: gången
6 TRM mm
7 TEK eh: och:
8 (1.0)
9 TEK att de då finns- alltså hjälpmedel e ju ganska så→ (0.8) brett
10 begrepp som: (0.5 VIFTAR MED HANDEN) tar med en massa andra saker
11 också som: pennor och (0.4 .h) ehm sånt
12 TRM mm
13 TEK så. att de e medicinteknik vi talar om
14 TRM [ja xx] (de e alltså [de, de e ju en fråga]=
15 HJ1 [medicintekniska produkter]
16 TEK (TILL HJ1:) [ja precis]
17 TRM =som vi kommer ta upp eh är alla→ (0.7) såna här (.)
18 [som vi pratar om idag (LER) (0.5) e alla såna=
19 [(SKRATT FRÅN HJ1 OCH TEK, EV. FLER)]
20 TRM =medicintekniska produkter eller inte
21 (0.7)
22 TRM eh (.) jag antar att svaret på den frågan måste vara ja om vi
23 vill att termen ska vara→ (1.3) medicintekniskt hjälpmedel.=
24 TEK (NICKAR)
25 //TRE RADER UTELÄMNAD
26 HJ2 [fast de vill] inte jag (.) att termen ska [vara]
27 TRM [+vi kan-] vi kan
28 [vänta med lite med den diskussionen, jag bara säger vi kommer-]
29 XX [FLERA SÄGER "NEJ", MYCKET SAMTIDIGT TAL]
30 TRM vi-
31 HJ2 för de e mycket (vi[dare]) än behandling
32 JUR [ja]
33 TRM vi komm- vi kommer å komma:→ vi kommer å ta upp de, men jag vill
34 att vi väntar med de nu
35 (EXPERTDELTAGARNA RUNDAR AV DISKUSSIONEN OCH SKRATTAR LITE)

Detta utdrag ger ett exempel på hur expertdeltagaren själv markerar att hans bidrag kan vara agendabrytande, genom att han skrattande frågar om han "får [...] vara besvärlig" (rad 1). Denna typ av metakommunikativ förannonsering (*metacommunicative preface*) har också beskrivits i Svennevigs (2012, s. 62f) studie av arbetsmöten, som pekar på att introduktionen av agendabrytande topiker ofta görs lite tentativt och genom att talaren inväntar eller ber om godkännande från de övriga (jfr också Lundgren, 2009:167, 173ff). TRM beviljar TEK ordet, och på rad 4–13 formulerar TEK sin synpunkt att han tycker att de borde prata om "medicintekniska hjälpmedel". Det är dock oklart om det är benämningen eller begreppets extension han åsyftar, dvs. om han vill att begreppet som de ska reda ut ska heta "medicintekniskt hjälpmedel" eller om han bara anser att det är ett slags medicintekniskt hjälpmedel. Därigenom är hans bidrag terminologiskt problematiskt på två sätt: det är tvetydigt och innehåller samtidigt en prematur slutsats, nämligen att alla hjälpmedel för vård och behandling är medicintekniska produkter.

TRM kommenterar TEK:s inspel med att det är ”en fråga som vi kommer att ta upp” (rad 14–17). Därigenom inordnar han bidraget i mötesagendan och visar att diskussionen visserligen är relevant men inte ska behandlas just nu. Därefter hanterar TRM på rad 17–20 tvetydigheten och den prematura slutsatsen. Problemet med den prematura slutsatsen adresseras genom att TRM osäkergör TEK:s påstående och formulerar det som en fråga som de ännu inte vet svaret på: ”är alla såna här som vi pratar om idag [...] medicintekniska produkter eller inte?”. Samtidigt bemöts också problemet med tvetydigheten genom att TRM formulerar den ena möjliga tolkningen av TEK:s invändning, nämligen att den rör begreppets extension. Han undviker också att benämna begreppet när han med ett leende och lite markerat säger ”såna här”, och positionerar därmed termvalet som en framtida diskussion, vilket följs av skratt från flera deltagare. Slutligen formulerar han på rad 22–23 den andra möjliga tolkningen av TEK:s invändning, nämligen att TEK vill att termen ska vara *medicintekniskt hjälpmedel*. Med orden ”om vi vill att termen ska vara medicintekniskt hjälpmedel” positionerar TRM detta som ett möjligt framtida beslut som gruppen kan komma att gemensamt fatta.

Passagen i utdrag 1 fortsätter dock med att en annan deltagare, HJ2, på rad 26 säger att hon inte vill att termen ska vara medicintekniskt hjälpmedel. En kort och livlig diskussion uppstår, där flera deltagare talar i munnen på varandra. TRM försöker avbryta dem genom att än en gång orientera sig mot den tänkta agendan: ”vi kommer att ta upp det, men jag vill att vi väntar med det nu” (rad 33–34). Lite skrattande avrundar expertdeltagarna sin diskussion, och TRM har lyckats med projektet att skjuta upp diskussionen.

I Tabell 2 ges en översikt av hur terminologien hanterar de problemtyper vi beskrivit i de sex episoder vi studerat.

Tabell 2: Översikt av terminologens problemlösning

Problem	Terminologens hantering
1. Agendautmaning: Agendabrott eller agendahot	Skjuta upp beslut och diskussion
2. Bidraget är terminologiskt problematiskt	Reparera
a) oprecist formulerade bidrag	Omformulera med idéinnehåll och distinktioner tydliggjorda
b) övergeneraliseringar, för snabba slutsatser	Osäker göra påståenden eller påpeka att det är kunskap som de inte har än. ”Om det visar sig att det är så...”
c) felaktig termanvändning	Omformulera med korrekt terminologi

Det nyss diskuterade utdrag 1 exemplifierade hur agendautmaning (problemtyp 1) hanterades genom att skjuta upp beslut och diskussion, medan terminologiska problem repareras. Tvetydiga eller otydliga bidrag (problemtyp 2a) repareras genom omformuleringar som tydliggör distinktioner, medan sakpåståenden som längre fram kan visa sig vara falska (problemtyp 2b) adresseras genom att terminologen osäkergör påståendet och formulerar det som en slutsats som de kanske kommer att nå. Den tredje typen av terminologiskt problem, nämligen att deltagare använder metaterminologin fel (problemtyp 2c), förekommer inte i utdrag 1, men ska nu exemplifieras i utdrag 2 nedan. När utdraget börjar har terminologen precis förklarat att han i sin genomgång av olika källmaterial har hittat ”två termer för det här begreppet: *hjälpmedel för vård och omsorg* och *hjälpmedel för vård och behandling*”. En av hjälpmedelsexperterna (HJ2) bryter då in för att fråga varifrån benämningen *hjälpmedel för vård och omsorg* kommer:

Utdrag 2. ”jag har inte hört det begreppet”

```

1  HJ2 var hittade du de där för vård å omsorg, var hittade du de
2  //TIO RADER UTELÄMNADE
3  HJ2 för jag har inte hört de begreppet
4  HJ1 inte jag heller
5  TEK °nä↑°
6  TRM +inte du heller+
7  //TRE RADER UTELÄMNADE
8  TRM de e ingen som- ingen som känner igen den termen, hjälpmedel för
9  vård å omsorg
10 HJ1 °.hnä°

```

Trots att TRM precis talat om *hjälpmedel för vård och omsorg* som ”en term”, säger HJ2 på rad 3 att hon aldrig hört ”det begreppet”. Hon använder alltså metaterminologin fel. TRM orienterar sig inte direkt mot felanvändningen, men när han på rad 8 parafraserar formuleringen byter han till den korrekta termen (”det är ingen som känner igen den termen?”) och gör därmed vad Jefferson (1987) kallar en *inbäddad rättelse* (embedded correction). Han rättar alltså inte HJ2 explicit genom att aktivt uppmärksamma felet, t.ex. genom att i nästföljande tur säga ”den termen” eller ”det är en term, som syftar på samma begrepp som hjälpmedel för vård och behandling”. Detta skulle Jefferson kalla för en *exponerad rättelse* (exposed correction), och en sådan talhandling följs normalt av en tredjetur där den första talaren förhåller sig till reparationsinitiativet genom att rätta sig, be om ursäkt eller börja diskutera vad som är rätt och fel. Det skulle alltså kunna ge upphov till en längre sidosekvens – och därmed i sig vara agendabrytande – och dessutom kunna kräva ett mer omfattande ansiktsbevarande arbete. Genom att TRM inte initierar vad som skulle kunna bli ett undervisande sidoprojekt, kan det pågående projektet att ta reda på vilka av

experterna som känner till och använder *hjälpmedel för vård och omsorg* löpa på utan avbrott. Man kan därmed säga att TRM prioriterar att extrahera deltagarnas expertkunskap framför att försöka lära dem sin egen. Men genom att TRM i sin kontrollfråga på rad 8 håller fast vid ”term” för att benämna det som HJ2 kallade ”begrepp” ges HJ2 och de övriga deltagarna ändå en möjlighet att inse att HJ2 valde fel metaterm.

Potentiella problem som inte hanteras

Analysen ovan byggde på en genomgång av materialet utifrån problem som hanteras. Det förekommer dock också i materialet att potentiella terminologiska problem i expertdeltagarnas bidrag av den typ som vi uppmärksammat ovan *inte* leder till någon typ av reparation eller annan hantering från terminologens sida, dvs. att han ignorerar möjliga reparabler. (Eftersom det är en svår gränsdragningsfråga vad som är en oadresserad potentiell reparabel kommer vi inte att redogöra för några exakta antal förekomster.)

Särskilt verkar detta gälla problem av typen 2c, att deltagarna säger fel ord. Till exempel säger läkaren vid ett tillfälle: ”*omsorg*, [...] är det samma term som *vård*?”. Med en korrekt metaterminologi skulle frågan formuleras som ”är *vård* och *omsorg* två olika termer för samma begrepp?”, men terminologen gör här inte ens en inbäddad rättelse utan sitter tyst och låter diskussionen löpa på. Med andra ord tillåts deltagarna ibland säga sådant som är fel, och alla missuppfattningar som visar sig i samtalsdatan reds inte ut.

Också när det gäller agendabrotten händer det att terminologen ibland accepterar brott mot dagordningen, när strategin att skjuta upp beslutet inte lyckas. Det förekommer vid tre tillfällen under mötets första 17 minuter att diskussioner som terminologen försökt stänga återöppnas av deltagare. Vid ett av dessa tillfällen accepterar terminologen – åtminstone tillfälligt – att diskussionen leder till ett beslut som utifrån den tänkta agendan är prematurt, och det visas i utdrag 3 nedan. Detta utdrag är en fortsättning på utdrag 2, där HJ2 påpekade att hon bara hört termen *hjälpmedel för vård och behandling* och aldrig *hjälpmedel för vård och omsorg*. Enligt den terminologiska arbetsgången som terminologen presenterade under termskolan på första mötet är den föredragna ordningen att först avgränsa och definiera begreppets innehåll och därefter välja term. Denna föredragna arbetsgång synliggörs också av terminologen (TRM) nedan, när han säger att de hur som helst kan ignorera den alternativa termen *hjälpmedel för vård och omsorg*, ”eftersom det inte är så noga [...] i det här stadiet vad [...] termen är” (rad 8–9):

Utdrag 3. ”får jag säga en sak?”

1 TRM de e ingen som- ingen som känner igen den termen, hjälpmedel för
2 vård å omsorg
3 HJ1 °.hnä°
4 (0.8)
5 TRM de e möjligt att vi (.) bara kan ignorera den. hur som helst kan
6 vi ignorera den så här inledningsvis=
7 HJ2 =ja=
8 TRM =eftersom (1.0) eftersom de inte e så noga på den här- (.) i de
9 här stadiet vad→ (0.8) vad termen e
10 (1.1)
11 TRM eh:
12 (1.3)
13 TEK [(i:)]
14 TFN [få-] får jag säga en sak
15 TRM mm
16 //TRE RADER UTELÄMNADE
17 TFN ja för mig låter de väldigt konstigt med vård och: omsorg

Terminologen stänger alltså här termvalsdiskussionen, eftersom det beslutet ska skjutas på framtiden. Men det som sker därefter är att den omedelbart återöppnas, när en av de medicintekniska experterna, TFN, begär ordet för att kommentera den termen med att det låter ”väldigt konstigt” (rad 14 och 17). Liksom i utdrag 1 initieras agendabrottet av en metakommunikativ förannonsering: ”får jag säga en sak?”. Efter utdrag 3 utvecklar hon sitt resonemang, vilket leder till en diskussion om hur *vård* och *omsorg* ska förstås. Den pågår i två minuter, tills terminologen säger ”men vi bortser helt från det där med omsorg då” – något alla deltagare förefaller vara med på. Med andra ord kan terminologen anses ha gått med på att tidigt avföra en termkandidat, trots att den normala arbetsgången är att termvalet avgörs först när begreppet är färdigutrett.

Problemen ur ett praxisperspektiv

Vi har ovan visat hur terminologen har två återkommande typer av problem att hantera – agendabrott respektive terminologiskt problematiska bidrag – och hanterar dem genom att skjuta upp beslut och diskussioner som kommer på fel plats respektive att reparera bidrag som visar bristande förståelse för terminologi-arbete. Samtidigt har vi visat att ingen av dessa strategier tillämpas i alla lägen där potentiella problem blir synliga. Vi vill nu kort diskutera de underliggande orsakerna till problemen och att de hanteras på ett visst sätt. Vi kommer också, ur ett praxisutvecklingsperspektiv, att diskutera om det finns andra möjliga sätt att förebygga och hantera de båda typerna av problem.

Agendabrott – att öppna för flexibilitet i agendan

Problemet med att deltagare stör terminologens pågående arbetsmoment eller avviker från den tänkta dagordningen hänger sannolikt ihop med att de inte är insatta i terminologiarbetets arbetsprocess i stort, och att någon mer detaljerad agenda för detta möte inte har presenterats i förväg. Att det inte finns någon delad skriven agenda gör att mötet avviker från hur formella möten på arbetsplatser typiskt ser ut (jfr Svennevig, 2012b). Det har däremot likheter med institutionella sammanhang där institutionsrepresentanten har en starkt dominerande roll, exempelvis förhör i brottsutredningar (Byrman, 2017), där lekmannadeltagaren accepterar att det finns en agenda som hen inte har fått ta del av i förväg. Även om maktrelationerna i terminologisamtalet som vi studerar inte är ojämlika på det sätt som gäller i en förhörssituation, råder det ändå en institutionell asymmetri genom att terminologen både är expert och ordförande – och därmed i sin roll har ett dubbelt ansvar för att leda arbetet framåt. Denna omständighet kan förklara att agendan inte har delats – och att deltagarna inte heller efterfrågar en tydlig agenda utan accepterar att den visar sig efter hand. Att det ändå finns en agenda synliggör terminologen redan i början genom metakommentarer av typen ”jag tänkte att vi hoppar direkt på” och strax efteråt ”jag tänkte att vi skulle hoppa direkt på”.

Att deltagarna är – eller blir – medvetna om att det finns en detaljerad agenda syntes ju också i TEK:s sätt att ta ordet i utdrag 1 ovan: ”får man vara besvärlig?”. Lite senare använder samma deltagare (TEK) också agendan som resurs för skämt. Det sker 14 minuter in i samtalet, när TRM för femte gången gör en aktiv ansats att komma framåt i sin genomgång av det dokument han projicerar på skärmen, samtidigt som han också betonar att det är en värdefull del av processen att experterna kommer in med sina ”kloka saker”. Detta i sig får deltagarna att börja fnissa, och TEK får fnissen att gå över i skratt när han säger ”rad 2 före klockan fyra [...] det kan vara en målsättning”.

Är då de agendabrott vi har sett ett hinder mot verksamheten i sin helhet, som gör detta samtal till ett mindre ändamålsenligt led i ett terminologiarbete? Troligen inte. Det kan ligga nära till hands att utifrån de iakttagelser vi gjort rekommendera att en tydlig, utskickad agenda ska föregå denna typ av arbete för att få det att följa och hålla sig till en utstakad linje. Men är detta ett självändamål? En sådan styrande agenda skulle troligen leda till att TRM skulle dominera interaktionen i hög grad i likhet med den roll ordföranden typiskt får (Svennevig, 2012a, s. 5), något som skulle stå i kontrast till den påtagligt oauktoritära ordförandestil han intar. Tvärtom kan en låg grad av styrning vara ett led i ett överordnat projekt att sätta ett tillåtande samtalsklimat öppet för ”infall” och fria associationer, vilket gör att expertdeltagarna ganska snabbt kan få syn på var de är eniga respektive oeniga samt hitta problem och spinna vidare på eller lära sig mer av varandras resonemang och perspektiv (jfr Lundgren, 2009, om att *tänka*

tillsammans). TRM lyssnar också på och dokumenterar ibland deltagarnas sidospår, för att återvända till dem längre fram i processen. Ett exempel på detta återfinns 27 minuter in i mötet. Då har det i flera olika sidospår blivit tydligt att nästan alla deltagare verkar vara av den åsikt som TEK uttryckte i utdrag 1, nämligen att alla *hjälpmedel för vård och behandling* är medicintekniska produkter. Även om TRM flera gånger skjutit upp denna diskussion föreslår han nu, efter att experterna gett uttryck för enighet, vad som kan ses som ett förslag till preliminärt beslut (rad 15–17):

Utdrag 4. ”men ska vi ta den då?”

```

1  LÄK precis, de e de som (jag xx) (.) alla produkter som vi pratar här
2  går ju under benämningen medicinsktekniska pro[dukter]
3  HJ1 [mm [absolut
4  HJ2 [mm
5  TEK [ (NICKAR) ]
6  //FYRA RADER UTELÄMNADE
7  LÄK inom patientsäkerhetsarbete så e ju allt de här (.)
8  [medicinsktekniska produkter]
9  [ (TEK OCH HJ1 NICKAR) ]
10
11  TEK [ja
12  HJ2 [mm
13  HJ1 [mm absolut
14  LÄK mm
15  TRM men ska vi ta den då- e de nån som eh (1.1) e de nån som eh
16  tycker att (.) de finns hjälpmedel för vård å behandling som inte
17  är medicintekniska produkter
18  (1.7 DÄR HJ1, HJ2 OCH TEK SKAKAR PÅ HUVUDET)

```

Med andra ord blir flera av de sidospår som vi klassat som agendabrott, för att de avbryter TRM:s lokala projekt, ändå inte ett hinder för att det globala projektet ska uppnå sitt mål, eftersom innehållet i sidospåren senare kan utnyttjas av TRM för att till exempel föreslå relevanta beslut.

Värt att notera är dock att i senare möten presenterar terminologen en tydligare skriven dagordning i början av mötena. Eventuellt är detta uttryck för ett emergent arbetssätt, där första mötet går ut på att känna av stämningen och hur diskussioner formar sig organiskt, medan det i senare skeden, när det är viktigt att hinna fram till målet, blir viktigare att styra.

Bristande terminologisk kunskap och lärandeorientering i samtalet

Potentiellt mer besvärligt för resultatet av arbetet är kanske de terminologiskt problematiska bidragen. Begreppsapparaten och den terminologiska metoden är centrala teoretiska och processuella redskap för arbetet som ska göras, och bidrag som innehåller prematura slutsatser eller inte är uttryckta med ett entydigt metaspråk har oklart värde. Samtidigt är det helt väntat att denna typ av problem uppstår; även om terminologen själv har mångårig expertis på området har de övriga deltagarna ofta som enda källa till kunskap om terminologi och termino-

logiarbete den termskola ledd av terminologen som de deltog i någon vecka tidigare. Man kunde vänta att detta upplägg, med ett startpass med tydliga undervisningsinslag, skulle återspeglas i samtalet genom undervisande sidoprojekt. Detta händer också vid några tillfällen, och de ramas då typiskt in med hänvisningar tillbaka till mötet före genom att TRM frågar om deltagarna kommer ihåg ("ni kommer ihåg den klassiska definitionsmodellen", "om ni kommer ihåg träden från förra mötet").

Typiskt sett är detta dock inte fallet. Istället är det, som vi visat ovan, så att rättelser görs på ett diskret sätt och i förbigående, som i utdrag 2, eller inte alls. Detta kan ses som uttryck för det överordnade syftet med samtalet, som är att komma fram till en term och definition – inte att göra deltagarna till fullfjädrade terminologer, utan kunskaperna kan hållas på en "need-to-know"-basis.

Detta adresseras direkt av TRM i början av samtalet. Han kastar ut en fråga om det är något från förra mötet (termskolan) som behöver återknytas till ("e de nåt som har dykt upp, nån fundering som ni vill ta upp"). En av deltagarna (HJ1) svarar att det är svårt att hålla isär begrepp, termer och definitioner i praktiken "när man sen ska liksom översätta det till real life". TRM slätar över detta ("de e ju ingen fara att säga fel") men manifesterar samtidigt att gemensam begreppsförståelse är viktigt för arbetet (utdrag 5).

Utdrag 5. "ingen fara att säga fel"

```
1 TRM ja de e ju synd (.) å jag menar de ju ingen fara→ (0.6) de e ju
2 ingen fara att säga fel
3 (0.5)
4 HJ1 nå vad skönt [du säger de] [(SKRATT)
5 TRM [eh ] [men (.) eh men- men d- de e ju synd
6 om man menar fel *så att säga*=
```

Ur ett praxisperspektiv kan man fundera över om TRM skulle vinna på att i högre grad än vad som görs utnyttja tillfällen att undervisa om korrekt begreppsanvändning, för att säkerställa att deltagarna kan sätta adekvata ord på sina bidrag. Samtidigt är det en stor risk att detta skulle leda till att lärandeaktiviteten tog över och det faktiska syftet – att inventera deltagarnas kunskaper och paketera detta – skulle träda i bakgrunden. Att samtalet inte primärt blir en lärandeaktivitet utan en problemlösningsaktivitet är sannolikt ändamålsenligt också för att det bidrar till att skapa ett öppet samtalsklimat där det inte blir farligt att säga fel. Även på detta sätt bidrar TRM till att skapa ett visst klimat genom det han *inte* gör.

Avslutning

Vår studie bekräftar det som var vår utgångspunkt: att terminologer behöver utföra ett komplext interaktionellt arbete, som bl.a. handlar om att både hantera

problem – och att i vissa fall välja bort att hantera problem. Det handlar bl.a. om att kunna hejda diskussioner som för bort från agendan, men samtidigt notera vad i bidragen som är värdefullt för det globala projektet för att kunna återknyta till detta senare. Det handlar också ofta om att forma om bidrag så att de kan passas in i en terminologisk matris, samtidigt som ett öppet samtalsklimat bevaras. Att vara terminolog ställer således höga krav på interaktionell kompetens.

I jämförelse med hur arbetsplatsamtal tidigare har beskrivits (t.ex. Holmes m.fl., 2007; Holmes & Stubbe, 2015; Svennevig, 2012b, 2012a) har det möte som vi har studerat både typiska och mindre typiska drag. Till exempel finns här inte någon i förväg utsänd dagordning, vilket annars är det vanliga (Svennevig, 2012b). Samtidigt bekräftar våra iakttagelser att agendan ändå är en resurs – till och med när den inte är offentliggjord – genom att deltagarna orienterar sig mot en tänkt agenda och till och med, i något fall, skämtar om avsteg från den. En intressant iakttagelse är att deltagarna samtidigt accepterar att inte ha fått tillgång till agendan i förväg,³ utan förlitar sig på att terminologen leder dem rätt. I det avseendet har alltså detta samtal större likheter med institutionella möten där starka maktasymmetrier råder (t.ex. förhör i brottmål) alternativt mer informella och oplanerade möten (Holmes & Stubbe, 2015); här handlar det dock troligen mer om ansvar – att ansvaret för att föra arbetet framåt tydligt ligger på terminologen och att de övriga deltagarna därför kan koppla av från detta ansvar.

Våra iakttagelser visar också att terminologen samtidigt (eller omväxlande) måste inta olika (samtals)roller, av typen mötesordförande och terminologiexpert. Nilsson och Asp (2019) – som själva är terminologer – diskuterar mer övergripande roller som projektledare och pedagog, och även dem kan sägas iakttas i vår analys, där projektledarrollen innefattar att leda samtalet och infoga bidrag i terminologiprojektet medan pedagogrollen blir synlig när terminologen förklarar teori.

Nilsson och Asp beskriver det också som terminologens uppgift att skapa konsensus i en grupp. Vi har inte i första hand studerat hur beslutsfattandet går till, men ser ändå tecken på att det är emergent (jfr Halvorsen, 2013). I utdrag 4 syns hur det successivt blir klart att deltagarna är eniga och redo att fatta beslut, men det är ändå terminologen som tar rollen att formulera beslutet (och avgör därmed att gruppen nått konsensus), vilket överensstämmer med en vanlig uppgift för ordföranden på möten (Holmes & Stubbe, 2015, s. 75).

Att ytterligare utforska vilka roller som förekommer – och hur de synliggörs och fungerar som redskap i arbetet – liksom hur beslutsfattandet går till är en fruktbar uppgift för framtida forskning.

³ Vi har visserligen inte möjlighet att överblicka all information som kan ha utbyttts, men eftersom vi har tillgång till de mejl som terminologen skickar ut före och mellan mötena vet vi att deltagarna inte har fått någon agenda utsänd. De kommer dessutom från olika arbetsplatser varför det är mindre sannolikt att de har utbytt sådan information under t.ex. informella möten i korridoren.

Transkriptionsnyckel

(.)	paus under 0,2 sekunder
(0.6)	paus mätt i tiondels sekund
vansinnigt	betoning
va:nsinnigt	förlängning av föregående ljud (i detta fall a)
va::nsinnigt	ytterligare förlängning
van-	avbrutet ord
[]	överlappande tal
=	1. två talares turer hakar i varandra utan paus 2. en talares tur fortsätter på ny rad (används vid överlappande tal)
°vansinne°	sägs med tystare röst än normalt
+vansinne+	sägs med högre röst än normalt
vansinne	sägs med skrattande röst
TANGENTTRYCK	beskrivande metakommentarer har versaler
//FÖRKLARING	förklaringar, turutelämningar eller analyser har versaler och inleds med "//"
hh	hörbar utandning
.h	hörbar inandning
(0.4 .h)	0,4 sekunder långt inandningsljud
.hja	ja sägs på inandning
(vansinne)	parentes anger osäker transkription
(xx) (xx xx)	anger att ett eller flera ord eller stavelser inte går att uppfatta
<de e vansinne>	långsammare takt än vanligt
>de e vansinne<	snabbare takt än vanligt
→	fortsättningsintonation, ”det kommer mera”, ”yttrandet är inte fullständigt”
↑	stigande intonation
.	tydligt fallande och avslutande ton
,	gränssignal, markerar en gräns mellan till exempel huvudsatser eller enheter i en uppräknings på samma sätt som i skriftspråket

Referenser

- Byrman, Y. (2017). *Så fångas de misstänkta ord: Förhör och dokumentationspraktiker på Skattebrottsenheten*. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Costa, R., Silva, R., Barros, S., & Soares, A. L. (2012). Mediation strategies between terminologists and experts. I *Proceedings of GLAT – Terminologies: Textes, discours et accès aux savoirs spécialisés* (s. 297–308). GLAT Genova.
- Halvorsen, K. (2013). Team decision making in the workplace: A systematic review of discourse analytic studies. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 7(3), 273–296.

- Halvorsen, K., & Sarangi, S. (2015). Team decision-making in workplace meetings: The interplay of activity roles and discourse roles. *Journal of Pragmatics*, 76, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.11.002>
- Holmes, J., Schnurr, S., & Marra, M. (2007). Leadership and communication: Discursive evidence of a workplace culture change. *Discourse & Communication*, 1(4), 433–451. <https://doi.org/10.1177/1750481307082207>
- Holmes, J., & Stubbe, M. (2015). *Power and politeness in the workplace: A sociolinguistic analysis of talk at work*. Routledge.
- Karlsson, A.-M. (2008). Forskare, pedagog eller konsult? Reflektioner kring tillämpad och praxisorienterad språkforskning. I J. Granfeldt, G. Håkansson, M. Källkvist, & S. Schlyter (Red.), *Språkinläring, språkdiraktik och teknologi: Rapport från ASLA:s höstsymposium i Lund 8–9 november 2007* (s. 101–113). ASLA.
- Lundgren, C. (2009). *Samarbete genom samtal: En samtalsanalytisk studie av multiprofessionella teamkonferenser inom smärtrehabilitering*. Institutionen för språk och kultur, Linköpings universitet.
- Nilsson, H., & Asp, A. (2019). *Svårt med facilitering? Om terminologiska arbetsgrupper, konsensus och terminologens roll* [Föredrag]. Nordterm 21, Köpenhamn 11–14 juni 2019.
- Nuopponen, A., & Pilke, N. (2016). *Ordning och reda: Terminologilära i teori och praktik* (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Rönn, M. (2009). "Det är inte förrän man gör det som man förstår": Om kommunikativa hinder vid en teaterhögskola. Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Språklag (SFS 2009:600).
Standard—Terminologiarbete—Principer och metoder (ISO 704:2009, IDT) SS-ISO 704:2011. (2011).
- Student. (u.å.). I *Rikstermbanken*. Hämtad 08 september 2021, från <https://www.rikstermbanken.se/visaTermpost.html?id=353737>
- Svennevig, J. (2012a). Interaction in workplace meetings. *Discourse Studies*, 14(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/1461445611427203>
- Svennevig, J. (2012b). The agenda as resource for topic introduction in workplace meetings. *Discourse Studies*, 14(1), 53–66. <https://doi.org/10.1177/1461445611427204>

Ordförråd hos elever på en flerspråkig skola

Christine Cox Eriksson, Högskolan Dalarna
Gertrud Edquist, Språk & media Rättviks kommun

Abstrakt

Den här artikeln syftar till att synliggöra skillnader i elevers svenska ordförråd avseende bredd och djup. Resultaten bygger på data från fem ordförrådstest som samlades in från 92 elever i årskurs två och fem. För 77% av eleverna är svenska ett andraspråk. Ordförrådstesten kompletterades av en samlad bedömning från klassläraren av respektive elevs förmåga att tala och förstå tal, läsa och skriva på svenska. Resultaten på ordförrådstesten analyserades på gruppnivå utifrån variablerna ålder, tid i Sverige och om eleverna haft svenska som första- eller andraspråk. Dessutom analyserades överensstämmelsen mellan resultat på ordförrådstester och lärarnas bedömning. Elevgruppen med svenska som L2 hade lägre resultat på test som mätte både bredd och djup. Det fanns en tydlig effekt av hur många år eleverna haft möjlighet att exponeras för svenska. Det fanns en stor spridning inom alla grupper. Studien visar att det finns behov av att mäta olika aspekter av ordförråd och medvetet arbeta för att möjliggöra en god ordförrådsutveckling hos alla barn.

Inledning

Ett stort och välorganiserat ordförråd är en viktig förutsättning för skolframgång (Schoonen & Verhallen, 2008; Vermeer, 2001). Ordförrådet har stor betydelse för senare läsutveckling (Dickinson et al., 2010; Lee, 2011; Muter et al., 2004). Studier har visat att särskilt ordförrådsdjup är en stark prediktor av senare läsförståelse (Dickinson et al., 2010; Cain & Oakhill, 2014; Lervåg et al., 2018; Ouellette, 2006; Sénéchal et al., 2006).

Individuella skillnader i barns ordförråd kan vara stora. Mängden språklig input och karaktären av den omgivande språkliga stimulansen har betydelse för ordförrådsutvecklingen (Neuman et al., 2018; Rowe, 2013). Socioekonomiska förhållanden och mödrars utbildningsnivå har i flera studier visat sig ha samband med barns ordförrådsutveckling (Hoff, 2003). En del barn har också specifika svårigheter med språktillägnande (Paradis, 2010; Salameh et al., 2004). För flerspråkiga barn har grad av exponering för första- och andraspråk betydelse för ordförrådsutvecklingen (Hoff et al., 2012; Hoff et al., 2014; Paradis, 2010). Andra faktorer som har betydelse är till exempel hur nära besläktat förstaspråket

är med andraspråket (Lindgren, 2018), tidpunkt för introduktion av andraspråket (Karlsen et al., 2015) och språkens status i det omgivande samhället (Lainio, 2012). Ordförrådet kan vara olika disponerat på de olika språk som barn använder och möter i sin omgivning (Oller et al., 2007; Salameh, 2011). En elev kan känna till vanligt förekommande ord på flera av sina språk. Ord som rör hem och familj är vanligtvis starkast på det eller de språk som talas i hemmet (se till exempel Rinker et al., 2017). Ordförrådet vad gäller ord relaterade till skola och skolarbete blir ofta större på undervisningsspråken. Longitudinell forskning har visat att den starkaste prediktorn för flerspråkiga elevers utveckling av ett åldersadekvat skolspråk är att det finns kontinuerlig undervisning i elevernas förstaspråk (Collier & Thomas, 2017), exempelvis genom modersmålsundervisning.

Flerspråkig utveckling är komplex och termer som modersmål, förstaspråk eller andraspråk är inte alltid entydigt definierade. Beskrivningar har förändrats över tid och kan användas olika i olika forum (Håkansson, 2019; Lainio, 2012). I denna studie har vi delat upp eleverna utifrån om de haft svenska som första- eller andraspråk, L1 respektive L2. Förstaspråket har definierats som det huvudsakliga språk som talas, eller har talats, i elevernas hem och som en elev lärt sig först. Det kan finnas flera språk som talas inom samma familj, familjen kan ha bytt språk under elevens uppväxt, och eleven kan betrakta olika språk som sitt starkaste under olika faser under uppväxten. Variationen i en elevgrupp kan vara särskilt stor när elever i gruppen har många olika språk och under olika lång tid och i olika omfattning har exponerats för sina språk (Oller et al., 2007). Flerspråkig utveckling kan försvåras av social segregation om barn möter för få språkliga förebilder för respektive språk i sin omgivning (Lainio, 2012).

Eftersom ordförråd är av avgörande betydelse för läsutveckling och skolframgångar behöver ett medvetet och aktivt arbete med ordförråd genomsyra alla skolämnen (Cox Eriksson, 2017, 2019). En beskrivning av hur elevernas ordförråd ser ut hos elever på en flerspråkig skola kan bidra till att öka kunskap om ordförrådets bredd och djup, samt vikten av att bedöma elevernas ordkunskap på olika sätt. Data till denna delstudie har samlats in inom ramen för ett skolforskningsprojekt. Ordförrådet på svenska hos elever i två årskurser har kartlagts med fem olika tester och klasslärare har gjort övergripande beskrivningar av elevernas förmåga att tala och förstå tal, läsa och skriva svenska.

Syfte

Denna artikel syftar till att synliggöra skillnader i elevers svenska ordförråd avseende bredd och djup. Följande forskningsfrågor ställs: 1) Hur ser ordförrådets bredd och djup ut hos en grupp elever i förhållande till årskurs, elevernas vistelsetid i Sverige och om de har svenska som första- eller andraspråk? 2) Hur överensstämmer resultat på olika ordförrådstester med varandra och med lärares

övergripande bedömning av elevernas färdigheter i att tala, läsa och skriva svenska?

Teori och tidigare forskning

Att kunna ett ord

Att undersöka ordförrådets bredd och djup kräver först en beskrivning av vad det innebär att kunna ett ord. Enligt en modell av Nation (2013, s. 48–50) måste individen känna till något om ordets form, betydelse och användning, där alla tre kategorier inbegriper receptiv och produktiv kunskap. Att veta något om ordets form innebär till exempel kunskap om ordets fonologiska struktur som möjliggör korrekt identifiering av ett hört ord, korrekt planering av uttal, samt något om hur det är morfologiskt uppbyggt och kunskap om hur det skrivs. Därtill innefattar ordkunskap att man känner till ordets begreppsmässiga betydelse och kan göra associationer från ett ord till andra ord. Att kunna något om ordets användning inkluderar kunskap om andra ord som ofta förekommer tillsammans med målordet och i vilken eller vilka situationer det är lämpligt att man använder ordet. När det gäller barns språkutveckling används termerna *bas* och *utbyggnad* (Viberg, 1993) för att beteckna de ord som barn oftast lär sig i hemmet och i vardagliga kontakter, och de som utvecklas i skolans undervisningssituationer.

Ordförrådsbredd och djup

Ett välkänt konceptuellt ramverk för att beskriva hur ord i det mentala lexikonet är interrelaterade är distinktionen mellan ordförrådets bredd och djup. Enkelt uttryckt innebär ordförrådsbredd hur många ord man i viss mån känner till innebörden av och ordförrådsdjup hur väl man känner till orden. Det handlar om ordförrådets storlek och kvalitet (Anderson & Freebody, 1981). Beskrivningar om hur bredd och djup förhåller sig till varandra, och hur det definieras, skiljer sig till en del bland forskare (Read, 2004; Schmitt, 2014). Read (2004) anser att djup, oavsett om det rör hela ordförrådet eller enstaka ord, är så svårdefinierat och multidimensionellt att det inte låter sig fångas i ett enda begrepp. Han menar att det finns behov av utökade perspektiv för att beskriva ordkunskap, men att de dimensioner man på olika sätt försöker mäta och beskriva noggrant måste definieras. Schmitt (2014) menar att begreppen bredd och djup är relaterade, men ändå självständiga och att sambandet mellan ordförrådets bredd och djup i slutändan beror på hur dessa konceptualiseras och mäts. Faktorer som påverkar sambandet mellan bredd och djup är storlek på en inlärares ordförråd och hur frekventa de ord som testas är (Schmitt, 2014), samt vilket förstaspråk en inlärare

har (Scheele et al., 2010). När det gäller högfrekventa ord och språkinlärare med begränsat ordförråd är skillnaden mellan ordförrådsbredd och mått på djup ofta liten. Tydligare skillnader kan ses när det är frågan om lågfrekventa ord och hos individer med stort ordförråd (Schmitt, 2014). Det är därför viktigt att mäta olika aspekter av ordförrådet med olika test för att skaffa en bättre bild av en ungs levslexikala förmåga (Meara, 1996).

När det gäller ordinlärning i ett andraspråkssammanhang menar Read (2004, s. 211–212) att djup kan förstås på tre olika sätt: ”precision of meaning”, ”comprehensive word knowledge”, och ”network knowledge”. ”Precision of meaning” beskriver skillnaden mellan att ha en vag föreställning om vad ett ord betyder och djupare, mer specifik kunskap om dess betydelse. ”Comprehensive word knowledge” betyder, förutom semantisk kunskap, att känna till andra aspekter om ordets form och användning i likhet med Nations (2013) beskrivning av vad det innebär att kunna ett ord. Att mäta djup som ”comprehensive word knowledge” innebär i första hand kunskap om individuella ord, inte ett helt lexikon. ”Network knowledge” gäller förmågan att förstå samband och skillnader mellan ord i det mentala lexikonet. Schmitt (2014, s. 941) håller med Read (2004) om att det inte finns något ”true measure of depth” och konstaterar att det heller inte kan finnas någon tydlig distinktion mellan ordförrådsstorlek och dess djup. Vi är medvetna om att val av bedömningsinstrument har betydelse för utfall när det gäller förhållandet bredd och djup i ordkunskaper. Dessutom anser vi att det är en svaghet att, framför allt för barn som håller på att lära sig ett andraspråk, mäta ordförråd enbart med hur många ord barnen kan koppla till viss betydelse. Vi ser också att det finns behov av att försöka mäta basordförråd, men också skolord som finns i undervisningssituationer.

Tidigare forskning

Många studier har visat att andraspråks elever behöver flera år för att utveckla den kunskapsnivå som krävs för skolframgång (till exempel Collier, 1987; Cummins, 1981). En kanadensisk studie (Cummins, 1981) jämförde invandrade elevers ordkunskap med deras ankomstålder och vistelsetiden i landet. Ordkunskapen mättes med ett bildbenämningstest (Picture Vocabulary Test; PVT¹). Resultaten visade att eleverna behövde fem till sju år för att uppnå en åldersadekvat språknivå. Elever med högre ankomstålder lärde sig ord snabbare än de som invandrade i yngre åldrar, men undervisning i klassrum för äldre elever krävde ett större ordförråd. Det innebar därför att de äldre eleverna behövde längre tid än de yngre för att nå den språkliga nivå som krävdes i deras språkligt mera avancerade inlärningssituationer. Collier (1987) fann också att elever som var 8–12 år när de kom till USA behövde fem till sju år för att nå adekvat nivå i det språk som

¹ PVT är baserad på Ammons Picture Vocabulary Test (se Ramsey & Wright, 1972).

används i undervisningen. Elever som kom före 8 års ålder behövde ännu längre tid, för att de haft mindre möjligheter att utveckla läsning och skrivning i sitt förstaspråk.

Det har stor betydelse hur man konceptualiserar och mäter ordförråd. I många studier har man mätt ”precision of meaning” (Read, 2004) genom orddefinition och ”network knowledge” genom associationstest. Vermeer (2001) undersökte, i två studier, bredd och djup i ordförråd hos barn som hade holländska som L1 eller L2. Bredd i ordförrådet mättes med bildbenämning och en uppgift där barnen skulle förklara eller beskriva betydelsen av ord. Djup mättes med ordassociationstest. Barnen som hade holländska som L1 fick högre poäng på båda uppgifter än de som hade holländska som L2. De barn som hade holländska som L2 kunde ofta, icke-verbalt, visa att de förstod ord, men kunde inte beskriva dem verbalt. Resultaten visade starka samband mellan hur ofta orden förekom i undervisningen och sannolikheten att barnen skulle kunna dem.

Verhallen och Schoonen (1993, 1998) använde orddefinition i intervjuform för att jämföra ordkunskap hos grundskoleelever. Tvåspråkiga elever med holländska som L2 (9–11 år), alla födda i Nederländerna, var bättre på att förklara ord på holländska än på sitt L1-språk, som var turkiska. Jämförelser mellan barnen som hade holländska som L1 respektive L2 visade att L2-barnen gav färre betydelseaspekter och mindre fylliga svar med få paradigmatiska aspekter.

Relationen mellan syntagmatisk och paradigmatiske ordkunskap undersöktes också i en amerikansk studie (Ordóñez et al., 2002), där tvåspråkiga elever (spanska-engelska) i årskurs 4 och 5 definierade och beskrev vanliga substantiv. Resultaten visade att förmågan att ange överordnade hierarkiska kategorier i det ena språket ofta innebar att förmågan fanns också i det andra språket. Benelli et al. (1988) undersökte förmågan att definiera substantiv i studier med både barn och vuxna. Svaren poängsattes efter ökande djup i beskrivningen, från objektets utseende till användning och hierarkisk kategori. Resultaten hos Benelli et al., liksom andra studier (exempelvis Kurland & Snow, 1997) visar att förmågan att ange överordnade kategorier ökar med åldern och att 10-åriga barns definitioner liknar de vuxnas.

Ordassociation

Kent-Rosanoff-testet (KR-testet), som i sin första version kom 1910, har använts i studier med flerspråkiga vuxna och barn för att pröva förmågan att göra hierarkiska associationer av ord (Holmström, 2015; Namei, 2002; Salameh, 2011; Sandgren et al., 2020). Studierna har undersökt flerspråkig utveckling allmänt (Namei, 2002), lexikal utveckling vid tvåspråkig undervisning (Salameh, 2011), samt skillnader i lexikal organisation hos barn med och utan språkstörning (Holmström, 2015; Sandgren et al., 2020). I KR-testet presenteras deltagare för

ett antal stimulusord och ombeds säga det första ord de associerar till. Svaren klassificeras sedan som klangassociation (*hund-rund*), syntagmatisk (*hund-skäll*) eller paradigmatiske association (*hund-djur*). Det så kallade syntagmatisk-paradigmatiska skiftet, som innebär utökad lexikal organisation, med allt fler paradigmatiske associationer, anses äga rum någon gång i 6–10-årsåldern, men kan också påverkas av kognitiv utveckling (Nelson, 1977). Detta skifte kan ske något senare hos flerspråkiga barn (Schoonen & Verhallen, 2008) alternativt vara språkoberoende och bero på grad av exponering för de ord som ingår i ett test (Namei, 2002).

Sandgren et al. (2020) använde ett mått på så kallat semantiskt djup. Detta mått beräknades som mängden syntagmatiska och paradigmatiske associationer, där paradigmatiske gav högst poäng. De fann att barn med typisk språkutveckling hade högre poäng på semantisk djup än barn med språkstörning, det vill säga de hade högre grad av lexikal organisation. Salameh (2011) fann att flerspråkiga elever som fått tvåspråkig undervisning visade högre grad av lexikal organisation, i båda sina språk (svenska-arabiska), jämfört med en kontrollgrupp av flerspråkiga elever som hade fått enspråkig undervisning. Holmström (2015) fann att flerspråkiga barn med språkstörning uppvisade fler paradigmatiske associationer när båda barnens språk användes vid bedömning jämfört med enspråkiga barn med språkstörning. Även om det funnits mycket forskning med associationstest under de senaste årtiondena har metoden använts och tolkats på skiftande sätt, vilket försvårat möjligheterna att jämföra resultat från olika studier (Fitzpatrick & Thwaite, 2020).

Metod

Materialet till föreliggande studie har hämtats från ett projekt som genomförts i en grundskola i Mellansverige där 75 % av eleverna hade vad Skolverket kallar utländsk bakgrund under läsåret 2018/2019 (Skolverket, 2018/2019). Skolverket definierar utländsk bakgrund som att eleverna är födda utomlands eller har två utlandsfödda föräldrar.

Deltagare

Deltagare var 92 elever som gick i årskurserna 2 och 5 under läsåret 2018–2019, samt fyra klasslärare och två lärare i svenska som andraspråk (SvA). I studien ingick 47 flickor och 45 pojkar. Det var 54 elever i årskurs 2 och 38 elever i årskurs 5. Majoriteten av eleverna var födda i Sverige. Genomsnittsåldern hos eleverna var, när datainsamlingen påbörjades, 8,4 år för årskurs 2 och 11,4 år för årskurs 5. Hösten 2018, när studien påbörjades, hade eleverna varit i Sverige under olika lång tid (se Tabell 1). Uppgifter om elevernas språkliga bakgrund och

antal år i Sverige hämtades från skolans dokumentation. Eleverna delades in i grupperna med svenska som L1 respektive L2. Vidare delades L2-eleverna in i grupper efter antal år i Sverige (1–4 år, 5–7 år, respektive de som var födda i Sverige). Alla barn som hade svenska som L1 var födda i Sverige. Bland elever med svenska som L2 var de tre största förstaspråken kurmanji (n = 20), arabiska (n = 17) och somaliska (n = 14). Resterande 20 elever hade elva olika förstaspråk: sorani, tigrinja, turkiska, bosniska, thai, dari, farsi, litauiska, pashto, ryska och urdu. Bland de elever som inte var födda i Sverige var gruppen som talade arabiska störst. Av dessa hade endast 57% varit i Sverige mellan 1–4 år. Av de barn som har annan språklig bakgrund än svenska, men var födda i Sverige, var gruppen som talade kurmanji störst.

Tabell 1. Gruppindelning efter tid i Sverige och svenska som L1 eller L2 i respektive årskurs (N = 92)

Årskurs	Tid i Sverige			Född i	Totalt
	1–4 år (L2)	5–7 år (L2)	Född i Sverige (L2)	Sverige (L1)	
2	14	11	18	11	54
5	7	8	13	10	38
Totalt	21	19	31	21	92

Material och datainsamling

Fem olika verktyg användes för att kartlägga elevernas ordförråd, tre som avsågs mäta bredd, varav två receptiva test (DLS ordförståelse, Bedömning av skolordförråd) och ett produktivt (bildbenämning). För bedömning av djup i ordförråd användes ett test som prövade förmåga att förklara betydelsen av ord (orddefinition) och Kent-Rosanoff ordassociationstest. Datainsamlingen skedde på elevernas skola av artikelns båda författare, en student, samt deltagande lärare under höstterminen 2018 och vårterminen 2019. Dessutom gjorde klasslärarna en enkel övergripande bedömning av elevernas förmåga att tala och förstå tal och att läsa och skriva på svenska.

Verktyg (ordförrådstest)

Ordförståelse, DLS, för årskurs 2–3 och 4–6. Deltesten, som ingår i DLS (Diagnostiskt material för analys av läs- och skrivförmåga, Järpsten & Taube, 2018), är normerade och standardiserade för årskurserna 2–3 under 2012–2013 och för årskurserna 4–6 i oktober 2009. Testresultat beskrivs i staninepoäng. I testmanualen framgår att reliabiliteten, beräknad med Cronbachs alpha, som angav deltestens interna konsistens, var följande: för årskurs 2 = 0,60; för årskurs

5 = 0,91. Eleverna presenterades för skrivna ord och skulle bedöma vilket av fyra angivna svarsalternativ som motsvarade varje ords betydelse. Testet för årskurs 2 bestod av 17 uppgifter och testet för årskurs 5 innehöll 40 uppgifter. Orden i testen var inte desamma. Testen utfördes av klass- eller SvA-lärarna inom ramen för den ordinarie undervisningen, antingen i hel- eller halvklass. Efterslätrare testades antingen individuellt eller i mindre grupper. Beräknad provtid för båda testversionerna var cirka 20 minuter.

Bedömning av skolordförråd (Olsson et al., 2012; tre steg för årskurserna 1–2, 3–4, och 5–6). Bedömningsmaterialet innehåller ord ur skolämnena svenska, SO, NO och matematik, samt ett antal mer ämnesövergripande skolord. Materialet är uppdelat i tre steg och uppgifterna är anpassade till det ordförråd som behövs för att kunna följa med i undervisningen i de olika skolämnena. Steg 1 bygger på ordförrådet i läroböcker för årskurserna 1–2 (40 ord), steg 2 på läroböcker för årskurserna 3–4 (60 ord), och steg 3 på läroböcker för årskurs 5–6 (100 ord). Steg 1 användes för eleverna i årskurs 2, medan eleverna i årskurs 5 gjorde steg 3. Materialet och resultat från modellklasser beskrivs i manualen som hör till bedömningsmaterialet (Salameh, u.å.). Klasslärarna alternativt SvA-lärarna genomförde testet, både i grupp och individuellt. Huvuddelen av bedömningarna samlades in i början på vårterminen 2019.

Bildbenämning. Testet, som är en del av ett bedömningsmaterial som använts i en annan studie (Edquist, 2021), är ännu inte normerat. Testningen genomfördes av andra författaren individuellt med deltagarna. Eleverna presenterades för 134 olika bilder som de skulle benämna. Bilderna presenterades på läsplatta. Bedömningsmaterialet prövade framför allt basordförråd. Eleverna uppmanades att benämna objekt, kategorier av objekt och aktiviteter som bilderna illustrerade. Audioinspelningar gjordes för senare transkription och analys. Transkription och poängsättning utfördes av den som genomfört testningen. Svaren poängsattes med 0–2 poäng, där grad av fonologisk korrekthet hade betydelse. Maxpoäng var 268. Full poäng gavs om ett ord var helt korrekt producerat, medan 1 poäng gavs när mindre än 100% men minst 60% av den fonologiska strukturen i ordet återgavs korrekt. När mindre än 60% av den fonologiska strukturen återgavs korrekt, eller vid uteblivit svar, gavs 0 poäng. Till exempel: */jordglob/* uttalades */jordklob/* > 60% korrekt ger 1 p, */säkerhetsnåll/* uttalas */nåll/* < 60% korrekt ger 0 p. Testets interna konsistens, beräknat med Cronbachs alpha, var 0,98. Inter-bedömarreliabiliteten räknades ut genom att första författaren, parallellt med den som genomförde och poängsatte testen, för 10% av eleverna poängsatte de transkriberade svar som inte uppfyllde kriterier för full poäng. Överensstämmelsen var 97,9%.

Orddefinition. Testet, som är en del av ett bedömningsmaterial som använts i en annan studie (Edquist, 2021), är ännu inte normerat. Orden skulle kunna förklaras av skolelever på ett sätt som möjliggjorde poängsättning för olika

grad av komplexitet. Testningen genomfördes av första författaren individuellt med deltagarna. Audioinspelningar gjordes för senare transkription, analys och poängsättning, som utfördes av den som genomfört testningen. Bedömningsinstrumentet bestod i denna version av 12 ord: fyra verb (applådera, inbilla sig, fantisera, prioritera); fem substantiv (lön, ved, fe, kapitel, dygn) och tre adjektiv (generös, fridlyst, stolt). Eleverna skulle förklara orden för en ”naiv” lyssnare. Ingen annan vägledning fick ges än indirekt prompting (exempelvis *Kan du berätta mer? Hur menar du?*). Svaren poängsattes (0–3) utifrån förutbestämda kriterier om språkligt djup i beskrivningarna. Full poäng gavs exempelvis för verbet *applådera* när eleverna angav en adekvat beskrivning av ordets innebörd (*klappa händer*), gav exempel på användning (*när någon gjort mål i fotboll*) och beskrev syfte (*för att visa att man tycker det var bra*). För substantivet *fe*, gavs full poäng för en rimlig övergripande kategori (till exempel *sagoväsen*), exempel (*tandfe*) och beskrivning av egenskap (*kan flyga/har trollspö*). Poängsättningen tog stöd av bedömningsmetoder som beskrivits av Benelli et al., (1988) och Read (2004). Interbedömarreliabilitet beräknades genom att författare två poängsatte svaren från 10% av deltagarna parallellt med första författaren. Överensstämmelse mellan de båda bedömarna var 94,1%. Den interna konsistensen i materialet beräknades med Cronbachs alpha och var 0,89.

Kent-Rosanoff associationstest. I studien användes KR-testet med 50 svenska ord. Testet i denna version finns tillgängligt på Språkens Hus webbsida. Testet utfördes individuellt av första författaren i tre skolklasser (två årskurs 2 och en årskurs 5) och av en student i två skolklasser (en årskurs 2 och en årskurs 5). Deltagarna presenterades för de 50 olika orden och uppmanades att säga det första ord de kom att tänka på. Svaren klassificerades som klangassociation, syntagmatisk eller paradigmatiske association eller som övrigt eller inget svar. Procentandel för varje typ av svar beräknades på gruppnivå. Dessutom beräknades ett sammanslaget mått på semantiskt djup enligt Sandgren et al. (2020), där 1 poäng gavs för syntagmatisk association och 2 poäng för paradigmatiske association. Administration och kodning (baserad på befintliga bedömningsmanualer) diskuterades med studenten tillsammans med båda författarna. Poängsättning för individuella elever utfördes av första författaren och studenten. Som en del av studentens uppsats (Norman, 2019) beräknades interbedömarreliabiliteten mellan tre bedömare (båda författarna och studenten) för svar på alla 50 ord hos sex slumpmässigt utvalda elever. Överensstämmelsen mellan bedömarna var 87%.

Lärares övergripande bedömning

En enkel övergripande bedömning av varje deltagande elevs färdigheter i att tala och förstå tal, läsa och skriva på svenska inhämtades från klasslärare, utifrån deras iakttagelser i klassrummet. Som underlag användes en nykonstruerad checklista (se Bilaga), med ett antal frågor som var inspirerade av Nya Språket

lyfter – Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–6 (Skolverket, 2016). Lärarna fick ta ställning till om de enskilda elevernas förmågor låg vid, under eller över förväntad nivå för åldern inom områdena tala och förstå tal, läsa och skriva. För varje elev räknades ett genomsnitt ut för respektive område och sedan ett genomsnitt av alla de tre områdena.

Analysmetod

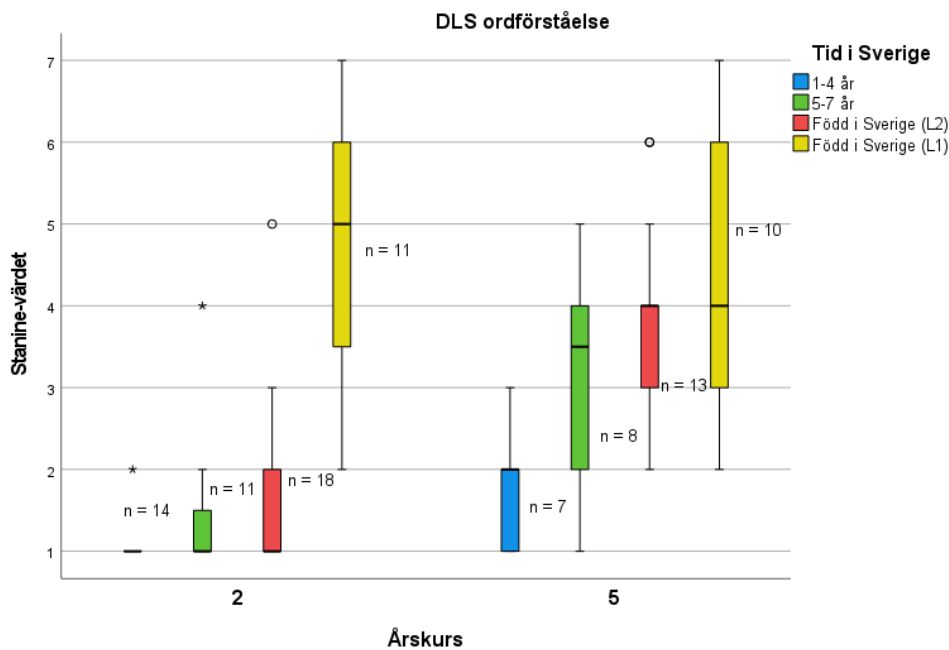
I studien sammanställdes elevernas resultat på alla fem ordförrådstesten och analyserades på gruppnivå i förhållande till årskurs, tid i Sverige och om de hade svenska som L1 eller L2 (för indelningen se Tabell 1). En stor del av resultaten i de olika grupperna var snedfördelade. Därför presenteras de med boxplots, i stället för deskriptiva mått, för DLS ordförståelse, orddefinition och benämning. Resultat för Bedömning av skolordförråd och KR-testet redovisas med stapeldiagram. Skillnader mellan olika gruppers resultat beräknades med icke-parametriska test, Mann-Whitney U test eller Kruskal-Wallis. När jämförelser gjordes mellan flera grupper användes Bonferroni korrektionen. För att få svar på i vilken utsträckning resultat på ordförrådstesten överensstämde med lärarnas övergripande bedömningar av elevernas förmåga att tala och förstå tal och att läsa och skriva, beräknades bivariata korrelationskoefficienter (Pearsons). Det genomsnittliga värdet för lärarnas totala bedömning användes i korrelationsanalysen. Dessutom jämfördes alla elevresultat i båda årskurser med lärarnas sammanlagda bedömning: över, vid eller under förväntad nivå för åldern. För att få svar på sambanden mellan de olika aspekter av ordförråd som prövades gjordes bivariata korrelationsanalyser av resultat på de olika ordförrådstesten. Som variabler användes: för DLS, ordförståelse, bildbenämning och orddefinition totalvärden i råpoäng, för Skolordförråd procent korrekta svar och för KR-testet det sammanlagda måttet på semantiskt djup.

Resultat

Grupperna barn i årskurs 2 och årskurs 5 som hade svenska som L1 hade högst resultat på fyra ordförrådstest. För barn med svenska som L2 framkom, för båda årskurserna, att de grupper barn som hade varit i Sverige längst tid hade högst resultat. De olika testens resultat redovisas i detalj nedan. Dessutom redovisas hur resultat på de olika testen stämmer överens med lärares övergripande bedömningar och hur testresultaten förhåller sig till varandra.

DLS Ordförståelse

Eftersom orden i de test som använts för de olika årskurserna inte var desamma används stanine-värdet för att göra resultaten jämförbara i boxplots (se Figur 1). I årskurs 2 fanns det flera L2-elever med avvikande höga resultat, och resultaten i gruppen med L1-elever karakteriseras av stor spridning. I årskurs 5 är spridningen stor i alla grupper. I båda årskurserna hade de grupper av elever som hade svenska som L1 högst poäng. Resultaten för årskurs 2, beräknade med råpoäng, var signifikant högre för L1-gruppen än alla L2-grupper (1–4 år, $p < .001$; 5–7 år, $p = .003$; L2 född i Sverige, $p = .050$, ojusterat $.008$). För årskurs 5 var det signifikant skillnad mellan elevgruppen som varit i Sverige 1–4 år och de båda elevgrupper som var födda i Sverige (L2 född i Sverige, $p = .015$; L1, $p = .004$). Elever med svenska som L1 låg, i båda årskurserna, inom genomsnittet (4,7 i årskurs 2; 4,4 i årskurs 5), men medelvärden för L2-eleverna låg långt under genomsnittet.

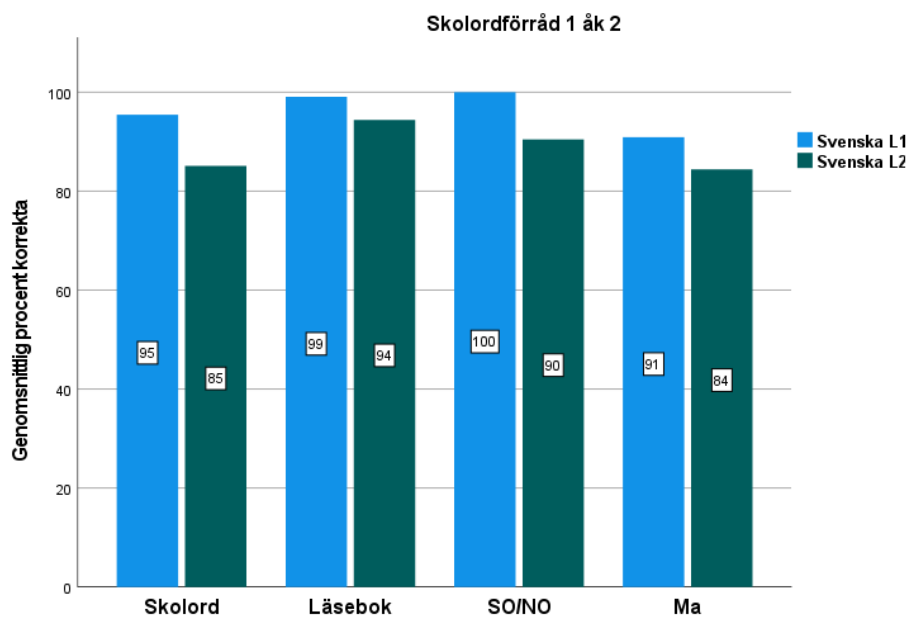


Figur 1. Resultat på DLS ordförståelse i förhållande till årskurs, tid i Sverige och svenska som L1 eller L2 för elever födda i Sverige (N = 92).

Bedömning av skolordförråd

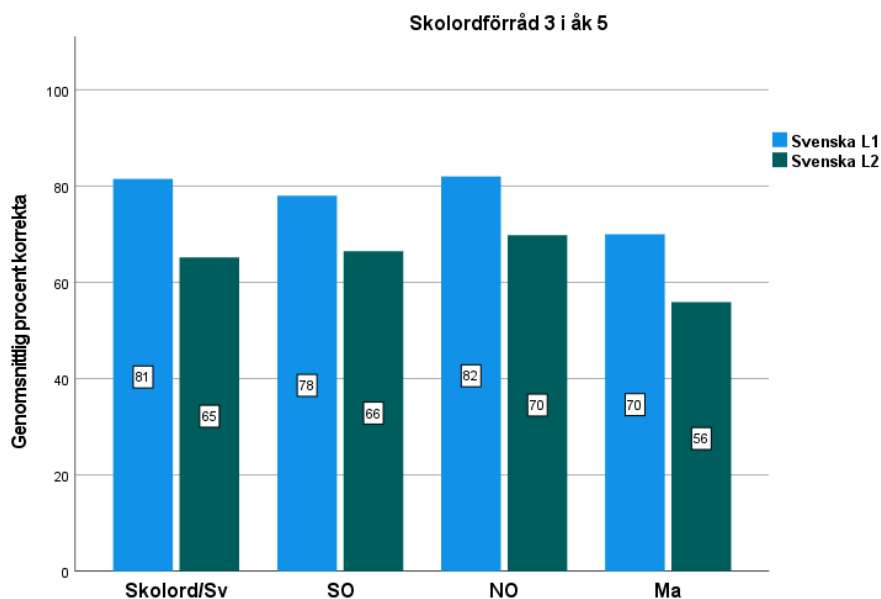
Resultat på Bedömning av skolordförråd presenteras med två stapeldiagram, Skolordförråd steg 1 för årskurs 2 (se Figur 2) och steg 3 för årskurs 5 (se Figur 3). Diagrammen visar genomsnittlig andel korrekta svar inom fyra olika undervisningsområden för elever med svenska som L1 eller L2 oavsett tid i Sverige. I årskurs 2 hade elever med svenska som L2 lägre resultat än gruppen L1-elever, inom alla områden. Skillnader mellan de båda grupperna var signifikanta

inom alla områden utom matematik (Skolord, $p = .016$; Läsebok, $p = .042$; SO/NO, $p = .005$; Ma, $p = .122$).



Figur 2. Resultat från Bedömning av skolordförråd steg 1 i årskurs 2 för elever med svenska som L1 ($n = 11$) och L2 ($n = 43$).

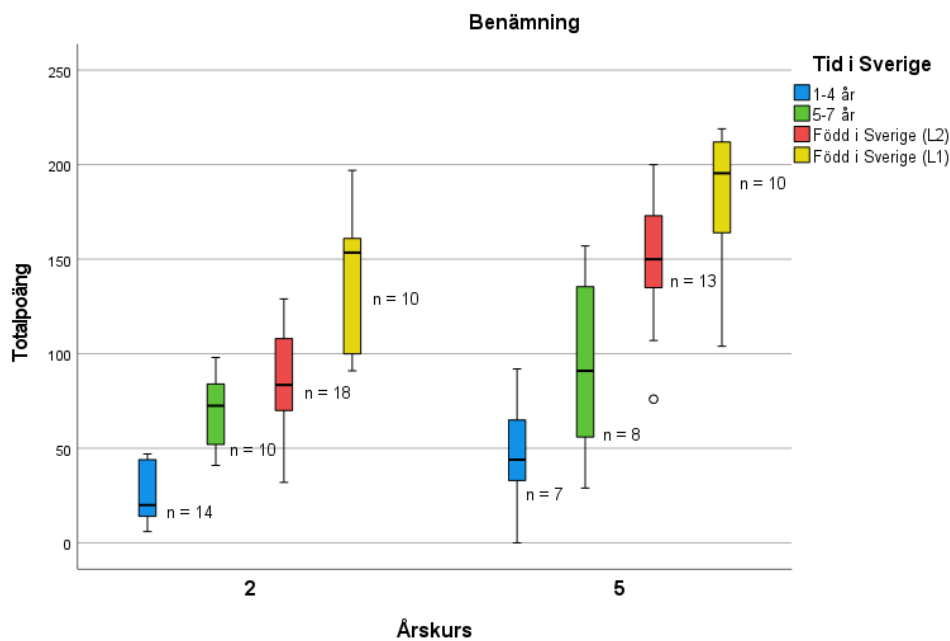
För årskurs 5 var resultatskillnader mellan elever med svenska som L1 och L2 störst på steg 3, den del av bedömningen som rör ord som används i undervisningen för årskurs 5–6 (se Figur 3). Gruppkillnader var statistiskt signifikanta för alla ämnesområden utom för SO (Skolord/Sv, $p = .005$; NO, $p = .040$; Ma, $p = .021$; SO, $p = .169$).



Figur 3. Resultat från Bedömning av skolordförråd steg 3 i årskurs 5 för elever med svenska som L1 (n = 10) och L2 (n = 27).

Benämning

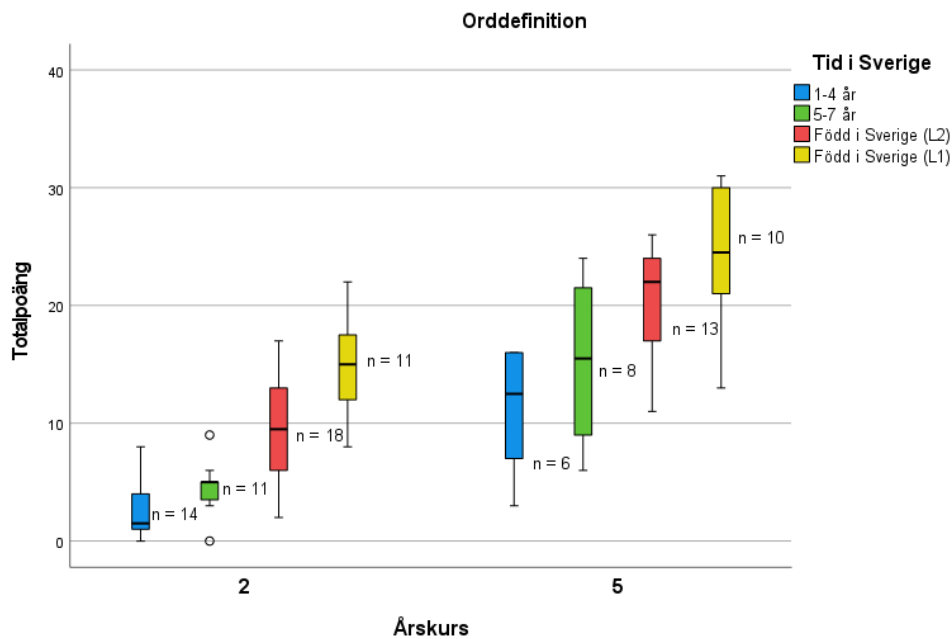
Elevgrupperna som hade svenska som L1 fick, i båda årskurserna, högst resultat på benämning (se Figur 4). Skillnaden mellan L1-gruppen och L2-gruppen född i Sverige var inte signifikant i årskurs 5. I årskurs 2 var denna skillnad inte signifikant med Bonferroni korrektionen ($p = .093$), men den var signifikant utan den ($p = .016$). I båda årskurserna hade elevgrupperna med svenska som L2 som varit längst tid i Sverige signifikant högre resultat än de som varit i Sverige kortare tid. Det fanns dock en stor spridning inom grupperna. I båda årskurserna hade elevgrupperna med svenska som L1 signifikant högre resultat än de grupper L2-elever som inte var födda i Sverige: för årskurs 2, 1–4 år ($p < .001$) och 5–7 år ($p = .016$); och för årskurs 5, 1–4 år ($p < .001$) och 5–7 år ($p = .012$). Elevgrupper som hade svenska som L2 producerade vid benämning signifikant högre andel påenggivande ord med brister i fonologisk struktur än de som hade svenska som L1 ($p = .004$).



Figur 4. Resultat på benämning i förhållande till årskurs, tid i Sverige och svenska som L1 eller L2 för elever födda i Sverige (N = 90).

Orddefinition

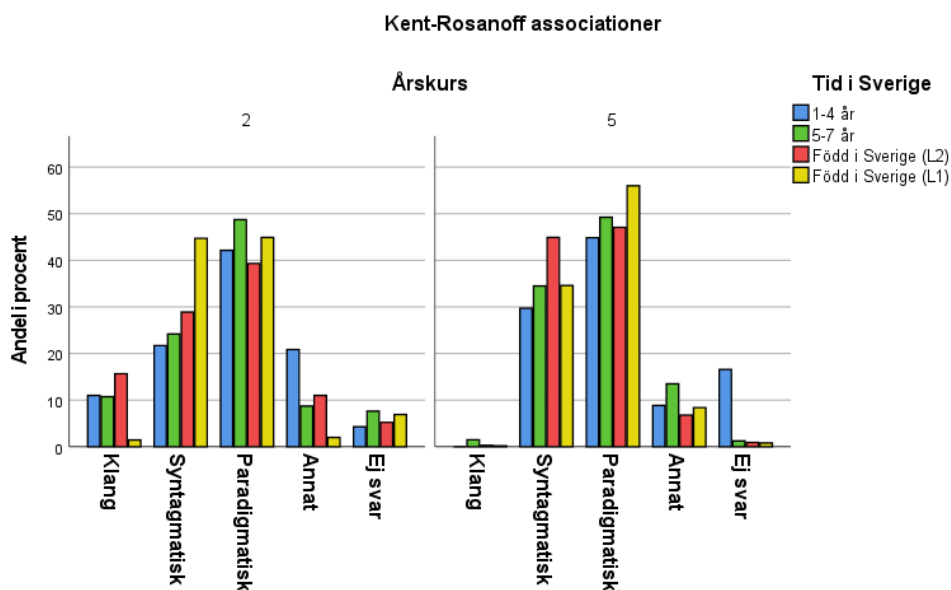
Elevgrupper som hade svenska som L1 hade, i båda årskurserna, högst resultat på orddefinition (se Figur 5). Resultaten för grupperna med L2-elever ökade i förhållande till tid i Sverige, i både årskurs 2 och 5. Individuell variation var tydlig i alla grupper. Skillnaderna mellan L1-gruppen och L2-gruppen med elever födda i Sverige i båda årskurserna var inte signifikanta. I årskurs 2 hade gruppen L1-elever signifikant högre resultat än de två grupper L2-elever som inte var födda i Sverige (1–4 år, $p < .001$; 5–7 år, $p = .001$). Dessutom hade grupperna med L2-elever födda i Sverige signifikant högre resultat än elever som varit i Sverige 1–4 år ($p = .001$). I årskurs 5 var gruppskillnader endast signifikanta mellan gruppen L1-elever och de elevgrupper som inte var födda i Sverige (1–4 år, $p = .005$; 5–7, $p = .047$).



Figur 5. Resultat på orddefinition i förhållande till årskurs, tid i Sverige och svenska som L1 eller L2 för elever födda i Sverige (N = 91).

Kent-Rosanoff associationstest

Resultat för KR-testet presenteras i ett stapeldiagram som visar andel procent för de olika svarstyperna i båda årskurserna (se Figur 6). Tydligt är att yngre elever och de som inte var födda i Sverige hade högre andel klangassociationer och svar som klassificerades som annat eller ej svar. Gruppen L1-elever i årskurs 2 gjorde lika stor andel syntagmatiska som paradigmatiske ordassociationer. L1-elever i årskurs 5 gjorde högre andel paradigmatiske än syntagmatiska associationer. L2-elevgrupperna, i båda årskurserna, gjorde också fler paradigmatiske än syntagmatiska associationer, men skillnaden var liten för eleverna i årskurs 5 som var födda i Sverige. Överlag var de syntagmatiska och paradigmatiske associationerna färre hos elever i årskurs 2. Som grupp hade elever i årskurs 5 signifikant högre poäng på semantiskt djup än elever i årskurs 2 ($p = .012$), men skillnader mellan L1- och L2-elever i båda årskurserna var inte signifikanta (åk 2, $p = .059$; åk 5, $p = .257$).



Figur 6. Resultat på Kent-Rosanoff associationstest i förhållande till årskurs, tid i Sverige och svenska som L1 eller L2 för elever födda i Sverige (N = 92).

Överensstämmelse mellan resultat på ordförrådstester och lärares övergripande bedömning

Det sammanslagna resultatet av lärarnas övergripande bedömningar, av elevernas förmågor att tala och förstå tal, och att läsa och skriva, korrelerade signifikant med resultat på fyra ordförrådstest i både årskurs 2 och årskurs 5, men bara för årskurs 2 fanns en signifikant korrelation med resultat på KR-testet (se Tabell 2), en korrelation som var svag ($p = .365$). För årskurs 2 korrelerade bildbenämning starkast med lärarnas bedömning ($r = .717$). För årskurs 5 var korrelationen särskilt stark till Skolordförrådstest 3 ($r = .834$).

Tabell 2. Korrelationer mellan lärarnas övergripande bedömning och resultat på ordförrådstest för elever i årskurs 2 och 5

		Ordförrådstest					K-R Sem djup
		DLS	Skolord Steg 1	Skolord Steg 3	Benäm	Def	
Lärares bedömning	Åk 2	.633**	.556**	-	.717**	.524**	.365**
	Åk 5	.710**	.575**	.834**	.726**	.688**	.202

** korrelationen är signifikant vid 0,01 nivå; * korrelationen är signifikant vid 0.05 nivå

I den övergripande bedömningen (se Bilaga) angav lärare om elevernas förmågor låg vid, under eller över förväntad nivå för åldern. I årskurs 2 bedömdes drygt

hälften av eleverna ligga vid förväntad nivå, ca 40% under och endast ett fåtal över. Resultaten på ordförrådstesten var mest spridda hos elever som bedömdes ligga vid förväntad nivå, men även i den grupp som bedömdes ligga under förväntad nivå när det gäller tal-, läs- och skrivförmåga, fanns det elever som fick höga poäng på DLS ordförståelse och på orddefinition. I årskurs 5, där eleverna hade kommit längre i sin språkliga utveckling, fanns en jämnare fördelning med cirka en tredjedel av eleverna som bedömdes vara i varje kategori. Elever som fick de lägsta resultaten på ordförrådstesten tillhörde gruppen ”under förväntad nivå”, men återigen var spridningen stor i alla kategorier. Analogt med korrelationsanalysen, fanns det signifikanta gruppkillnader också i förhållande till lärarnas indelning, på alla ordförrådstest förutom resultat från KR-testet.

Samband mellan resultat på de olika testen

Resultat på alla fem ordförrådstesten korrelerade signifikant med varandra för både årskurs 2 och årskurs 5, men i varierande grad av styrka (se Tabell 3 och 4). De starkaste korrelationerna för årskurs 2 var mellan bildbenämning och orddefinition ($r = .846$) och mellan bildbenämning och ordförståelse ($r = .812$). För årskurs 5 korrelerade Skolord 3 mycket starkt med bildbenämning, ($r = .869$), orddefinition ($r = .849$) och DLS ($r = .855$). Starka korrelationer fanns också för årskurs 5 mellan bildbenämning och både DLS ($r = .828$) och orddefinition ($r = .844$).

Tabell 3. Korrelationer mellan resultat på de olika ordförrådstesten för elever i årskurs 2

	1	2	3	4	5
1 DLS ordförståelse	1				
2 Skolord steg 1	.628**	1			
3 Benämning	.812**	.733**	1		
4 Orddefinition	.752**	.690**	.846**	1	
5 K-R semantisk djup	.237	.308*	.272	.242	1

Tabell 4. Korrelationer mellan resultat på de olika ordförrådstesten för elever i årskurs 5

	1	2	3	4	5
1 DLS ordförståelse	1				
2 Skolord steg 3	.855**	1			
3 Benämning	.828**	.869**	1		
4 Orddefinition	.851**	.849**	.844**	1	
5 K-R semantisk djup	.354*	.226	.389*	.261	1

Diskussion

Artikeln syfte har varit att synliggöra skillnader i elevers ordförråd avseende bredd och djup i ett sampel elever där 77% av eleverna har svenska som sitt andraspråk. Beskrivningen görs utifrån resultat från fem olika ordförrådstest, som avser mäta olika aspekter av ordförrådets bredd och djup.

Vi fann, inom alla prövade aspekter av ordförråd, att de grupper elever som hade svenska som L2 hade lägre resultat än de som hade svenska som L1. Dock var skillnader mellan L1-grupper och L2-grupper födda i Sverige inte alltid signifikanta, särskilt inte efter Bonferroni korrektionen som används vid flera jämförelser. Med små grupper finns det en risk att skillnader inte blir statistiskt säkerställda. Därför hade vi kunnat beräkna effektstorleken (Cohens d) för att avgöra om de skillnader vi uppmätt har praktisk betydelse för resultaten. Likafullt hade eleverna med svenska som L2, som grupp, både mer begränsad bredd i ordförråd (receptiv och produktiv) och mer begränsat djup. De kunde färre ord och använde lägre grad av komplexitet i sina ordförklaringar samt uppvisade lägre grad av hierarkisk organisation av ordförrådet i K-R testet, än de som hade svenska som L1. Resultaten stämmer väl överens med andra studier om flerspråkiga elevers ordkunskap (till exempel Verhallen & Schoonen, 1993, 1998; Vermeer, 2001), där andraspråkselever gav mindre fylliga orddefinitioner jämfört med förstaspråkselever. Konsekvensen är att grupperna L2-elever i mindre utsträckning än L1-eleverna når upp till den nivå av ordkunskap som behövs för att följa med i undervisningen i olika skolämnen. Vi fann också att den tid som eleverna hade exponerats för svenska hade betydelse för variationen inom de olika årskurserna (Cummins, 1981; Collier, 1987).

Vi såg att det fanns en stor spridning inom alla grupper, att en del elever i årskurs 2 hade högre testresultat än elever i årskurs 5 och att en del av de elever som hade svenska som L2 hade bättre resultat än barn med svenska som L1. Våra resultat visar att det finns en ojämnhet i elevers ordförråd på svenska, där det också finns luckor i basordförrådet hos många. Detta gällde både för de eleverna som har svenska som L1 och de som har svenska som L2, men det framkom en större ojämnhet i ordförrådet för eleverna som hade svenska som L2. Den ojämnhet som framkommer i grupperna barn med svenska som L2 har samband med antal år i Sverige. Skillnader i resultat för de olika grupperna, både de som har svenska som L1 och L2, och den spridning som är inom grupperna påverkas rimligtvis också av faktorer som familjers socioekonomiska bakgrund (Hoff, 2003; Hoff et al., 2014), mängden språklig input på olika språk och individuella förutsättningar att tillägna sig språk (Paradis, 2010; Salameh et al., 2004). Vi hade inte tillgång till alla dessa bakgrundsfaktorer. Projektskolan har hög andel elever med flerspråkig bakgrund och låg andel föräldrar med eftergymnasial utbildning. För de flerspråkiga barnen hade vi tillgång till information om hur länge de hade varit i Sverige, och vi visste att de flesta hade tillgång till modersmålsundervisning.

Vi hade i övrigt inte detaljerad information om hur exponeringen för deras olika språk sett ut. Vår gruppindelning hade i så fall kunnat påverkas av annan information, som föräldrars utbildningsnivå och hur exponeringen för svenska sett ut även i förskoleåldern, samt uppgifter om skolgång innan migration. Det skulle kunna vara så att flera av de elever som ingått i gruppen L2 född i Sverige, kan betraktas som elever som har två förstaspråk.

Endast ett av de använda ordförrådstesten, DLS ordförståelse, hade en standardiserad normering. Två av testen (bildbenämning och orddefinition) var relativt oprövade (Edquist, 2021). Skolordförråd (Olsson et al., 2012) har använts som ett mått på receptiv bredd i flera studier (till exempel Holmström, 2015) och KR-testet har i olika versioner använts i många studier med flerspråkiga elever (Holmström, 2015; Namei, 2002; Salameh, 2011; Sandgren et al., 2020). Vi fann att resultat på fyra av våra tester hade starkt signifikant samband med lärarnas bedömningar av elevernas förmåga att tala och förstå tal, läsa och skriva. Vi bedömer att detta till en del kan stärka uppgifternas validitet. Det faktum att deltestet Skolordförråd 3 korrelerar starkt med lärarnas bedömning i årskurs 5 tyder på att det är ett särskilt användbart instrument i skolkontext.

Vi fann också att resultat på ordförståelse, bildbenämning, skolordförråd och orddefinition korrelerade starkt med varandra, även om orddefinition i vår studie syftade till att pröva djup i ordförråd. Eftersom många av eleverna inte kände till en del av de ord som fanns i orddefinitionstestet påverkades dess resultat också av ordförrådets bredd. Det bekräftar att det finns en svårighet i hur ordförrådets djup ska kunna mätas i förhållande till bredd (Schmitt, 2014) och hur de ska kunna konceptualiseras i förhållande till varandra.

I vår studie hade elever i årskurs 5 signifikant högre poäng när det gäller K-R semantiskt djup än de yngre eleverna, vilket bekräftar att de äldre eleverna har en högre grad av hierarkisk lexikal organisation. Namei (2002) fann att de ord som framkallade klangassociationer var knappt kända av försökspersoner. I vår studie framkom att andelen klangassociationer var högre hos de yngre eleverna och nästan inte alls fanns hos eleverna i årskurs 5. Det mått på semantiskt djup, som baseras på KR-testet, korrelerade endast sparsamt med något av de andra ordförrådstesten och lärarnas övergripande bedömning. Vi har svårt att förklara detta, men i en del andra studier (exempelvis Salameh, 2011; Ordóñez et al., 2002) har det inte heller framgått att mått på lexikal organisation har samband med mått på ordförrådets storlek. En förklaring till att vårt mått på semantiskt djup endast korrelerade svagt med resultat på de andra testen kan vara att K-R testet mäter en annan dimension av djup i ordförrådet. Det kan också bero på att resultaten från studier som använder associationstest ibland kan vara motsägelsefulla, särskilt i jämförelser mellan L1 och L2 inlärare (Fitzpatrick & Thwaite, 2020). Fitzpatrick och Thwaite (2020) har beskrivit att studier om ordassociationsförmåga hos flerspråkiga inlärare ger olika beskrivningar av svarspreferenserna, och att det bidrar till svårtolkade och varierande resultat mellan olika

studier. Dessutom kan djup vara en svårångad aspekt av ordförrådet (Read, 2004). Alla test i den här studien prövade elevernas svenska ordförråd, det vill säga det fanns ingen beskrivning av hur ordförrådet var disponerat mellan de flerspråkiga elevernas L1 och L2. Eftersom flerspråkiga elever ofta har ordförrådet disponerat över två eller flera språk, beroende av vad de olika språken används i för kontexter (Oller et al., 2007; Salameh, 2011), blev det inte möjligt att få en heltäckande bild av elevernas ordförråd.

Resultaten visar att många elever som har svenska som L2 inte har nått upp till en åldersadekvat nivå för ett enkelt kunna följa med i undervisningen. Det är att förvänta när det gäller nyanlända elever (Cummins, 1981; Collier, 1987), och försvårar läsförståelse och kunskapsinhämtning. Eftersom bredd och djup i ordförrådet har betydelse för läsförståelse (se till exempel Cain & Oakhill, 2014; Lervåg et al., 2018) är det rimligt att detta får allvarliga konsekvenser för elevers skolframgång. Lärarnas bedömningar att 40% av eleverna i årskurs 2 och en tredjedel i årskurs 5 ligger under förväntat nivå kan bekräfta att det finns många elever i projektskolan som är i behov av stöd. Vikten av att kontinuerligt utveckla elevernas förstaspråk får heller inte glömmas bort (Collier & Thomas, 2017). Vi har också lyft vikten av att undersöka ordförråd på olika sätt, till exempel genom att pröva skolordförråd för att upptäcka behov hos individuella elever. Ordförrådet behöver alltså medvetet stimuleras i alla skolämnen. Till sist bör flerspråkiga elevers kunskaper i alla sina språk beaktas i framtida studiers studiedesign för att få en rättvis bild av elevernas ordkunskap.

Bilaga: Lärarnas övergripande bedömning (Globalbedömning)

Globalbedömning Svenska

Namn.....Klass.....Datum.....

Denna bedömning är till stor del inspirerad av Skolverkets *Nya Språket lyfter – Bedömningsstöd i Svenska och Svenska som andraspråk för Grundskolans Årskurs 1-6*.

Det här gäller kunskaperna i svenska

För varje påstående ska du kryssa för om eleven presterar **över**, **under**, eller **vid** en förväntad nivå utifrån åldern.

Tala och förstå	Över	Under	Vid
Eleven förstår de ord som används i klassrummet			
Eleven förstår de muntliga genomgångar som ges i klassrummet			
Eleven kan beskriva olika företeelser så andra förstår vad hen menar			
Eleven kan förklara så att andra förstår vad hen menar			
Eleven använder ett varierat ordförråd när hen talar			
Kommentar			
Läsa	Över	Under	Vid
Eleven kan läsa (avkoda)			
Eleven förstår det hen läser			
Eleven läser för upplevelse och lärande			
Eleven läser, förstår och tolkar innehåll i faktatext			
Eleven läser längre texter av olika slag med flyt och förståelse			
Kommentar			
Skriva	Över	Under	Vid
Eleven kan uttrycka sig i skrift			
Kommentar			

Referenser

- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. I: 1. T. Guthrie (red.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (s. 77–117). Newark. DE: *International Reading Association*.
- Benelli, B., Arcuri, L., & Marchesini, G. (1988). Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions. *Journal of Child Language*, 15(3), 619–635.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension?. *L'Année psychologique*, 114(4), 647–662. DOI 10.4074/S0003503314004035
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL quarterly*, 21(4), 617–641. <https://doi.org/10.2307/3586986>
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203–217. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Cox Eriksson, C. (2017). Att arbeta medvetet med ordförrådet. Läslyftsmodul: Tidig läsundervisning, 4.
- Cox Eriksson, C. (2019). Ordförråd och ordkunskap – språkets byggstenar. I: T. Alatalo (red.), *Läsundervisningens grunder* (2 uppl., s. 207–224). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A Reassessment1. *Applied linguistics*, 2(2), 132-149. DOI: 10.1093/applin/2.2.132
- Dickinson, D., Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305–310. <https://doi.org/10.3102/0013189X10370204>
- Edquist, G. (2021). *Expressivt ordförråd hos barn med lätt till måttligt svår hörselnedsättning*. [Masteruppsats]. Institutionen för neurovetenskap, logopedi, Uppsala universitet.
- Fitzpatrick, T., & Thwaites, P. (2020). Word association research and the L2 lexicon. *Language Teaching*, 53(3), 237-274 <https://doi.org/10.1017/S0261444820000105>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1–27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Hoff, E., Rumiche, R., Burridge, A., Ribot, K. M., & Welsh, S. N. (2014). Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 433–444. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.012>
- Håkansson, G. (2019). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Studentlitteratur AB.

- Holmström, K. (2015). *Lexikal organisation hos en- och flerspråkiga skolbarn med språkstörning*. (Doktorsavhandling, Institutionen för kliniska vetenskaper, Lunds universitet).
- Järpsten, B. & Taube, K. (2018). DLS för skolår 2 och 3; 4–6. Hogrefe Psykologiförlaget.
- Karlsen, J., Lyster, S. A. H., & Lervåg, A. (2107). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten–school transition. *Journal of Child Language*, 44(2), 402-426. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000106>
- Kurland, B.F. & Snow, C.E. (1997). Longitudinal measurement of growth in definitional skill. *Journal of Child Language*, 24(3), 603–625. <https://doi.org/10.1017/S0305000997003243>
- Lainio, J. (2012). Modersmålets erkända och negligerade roller. I: Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholms universitets förlag.
- Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 69. doi:10.1017/S0142716410000299
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*, 89(5), 1821–1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Lindgren, J. (2018). *Developing narrative competence: Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4–6* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis).
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. *Performance and competence in second language acquisition*, 35, 33-55.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–681. DOI: 10.1037/0012-1649.40.5.665
- Namei, S. (2002). *The bilingual lexicon from a developmental perspective: A word association study of Persian-Swedish bilinguals* (Doctoral dissertation, Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning).
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1977). The syntagmatic-paradigmatic shift revisited: a review of research and theory. *Psychological bulletin*, 84(1), 93-116.
- Neuman, S. B., Kaefer, T., & Pinkham, A. M. (2018). A double dose of disadvantage: Language experiences for low-income children in home and school. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 102–118. <https://doi.org/10.1037/edu0000201>
- Norman, J. (2019). Ordförråd hos elever i en mångkulturell skola: Lexikal organisation hos två klasser i årskurs 2 och 5. C-uppsats. Högskolan Dalarna.
- Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 191-230. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070117>

- Olsson, C., Hindemith Herbing, S., Salameh, E.-K., Matson, E., Lundgren, S. & Wissman, E.-L. (2012). Bedömning av skolordförråd. Hämtad från www.sprakenshus.se/material.
- Ordóñez, C.L., Carlo, M.S., Snow, C.E. et al. (2002) Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology* 94(4), 719–728. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.719>
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 98(3), 554. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied psycholinguistics*, 31(2), 227. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990373>
- Ramsey, C. A. and Wright, E. N. 1972. 'A group, English-language vocabulary knowledge test derived from the Ammons full-range picture vocabulary test'. *Psychological Reports*, 31, 103-109.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? I: P. Bogaards & B. Laufer (red.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing*, (s. 209–227). John Benjamins.
- Rinker, T., Budde-Spengler, N., & Sachse, S. (2017). The relationship between first language (L1) and second language (L2) lexical development in young Turkish-German children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(2), 218–233. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1179260>
- Rowe, M. L. (2013). Decontextualized language input and preschoolers' vocabulary development. In *Seminars in Speech and Language*. Thieme Publishing Group. doi:10.1055/s-0033-1353444
- Salameh, E.K. (2011). Lexikal utveckling på svenska och arabiska vid tvåspråkig undervisning. *Educare*, 3, 205–227.
- Salameh, E.K. (u.å.). Manual för Bedömning av skolordförråd steg 1–3. www.sprakenshus.se/material.
- Salameh, E. K., Håkansson, G., & Nettelblatt, U. (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(1), 65-90.
- Sandgren, O., Salameh, E., Nettelblatt, U., Dahlgren-Sandberg, A., & Andersson, K. (2020). Using a word association task to investigate semantic depth in swedish-speaking children with developmental language disorder. *Logopedics, Phoniatrics, Vocology*, 46(3), 134-140. <https://doi.org/10.1080/14015439.2020.1785001>
- Scheele, A. F., Leseman, P. P., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117–140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913–951. doi: 10.1111/lang.12077

- Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25(2), 211–236. DOI:10.1177/0265532207086782
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. *Handbook of early literacy research*, 2, 173-182.
- Skolverket (2016). Nya språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–6.
- Skolverket (2018/2019) All statistik om en skola, en kommun eller en huvudman. (<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokA>)
- Verhallen, M., & Schoonen, R. (1993). Word definitions of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 14(4), 344–365.
- Verhallen, M., & Schoonen, R. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied Linguistics*, 19(4), 452–470.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22(2), 217.
- Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: E. Cerú (red.) *Svenska som andraspråk. Mer om språket och inläringen*. Lärarbok 2. W & K Utbildningsradion, 13–83.

Det kommunala tjänsteutlåtandet. Funktion och form hos en central typ av text i kommunal politisk förvaltning

Karin Helgesson, Göteborgs universitet

Andreas Nord, Uppsala universitet och Karlstads universitet

Abstrakt

Den svenska kommunala politiska förvaltningen är organiserad runt nämnder, där folkvalda politiker – ofta fritidspolitiker – fattar beslut. För beslutsprocessen är *tjänsteutlåtandet* (ibland benämnt *tjänsteskrivelse*) en mycket central textkategori. I artikeln utforskas, med utgångspunkt i nyretorisk genreteori, denna centrala grupp texter för att ringa in dess funktion. Textrelationerna i de samlade nämnddokumenten från en nämnd i en kommun analyseras utifrån vilken plats tjänsteutlåtandet har inom det nätverk av texter som används som underlag för beslut. Analysen visar att tjänsteutlåtandet – tillsammans med ett litet antal andra typer av texter – fungerar hierarkiskt överordnat och kan vara ärendebärande, vilket innebär att de kan sammanfatta ett ärende utan att behöva någon följetext. Detta bekräftas av en jämförelse med formuleringar i riktlinjedokument från andra kommuner. Vidare analyseras tjänsteutlåtanden från tre kommuner för att kartlägga vilka funktioner som avspeglas genom hur texterna är uppbyggda. Resultaten visar att det, trots viss lokal variation i struktur och ordning, finns ett relativt stort antal återkommande komponenter som kan knytas till tjänsteutlåtandenas funktion i beslutsprocessen. Texterna utmärks genom att alltid innefatta ett beslutsförslag, och en näranalys av dessa visar att tjänsteutlåtandets mest övergripande funktion är att göra ett ärende beslutbart. Andra återkommande funktioner är att dokumentera överväganden som gjorts och klargöra vem som står bakom beredningen. En övergripande observation blir att tjänsteutlåtandet blir ett viktigt sammanhållande redskap genom handläggningsprocessen. Utifrån detta diskuteras tjänsteutlåtandet som ett exempel på en administrativ genre som fungerar som en typ av gränsobjekt, dvs. det har flera parallella funktioner på en gång, som aktualiseras i olika delar av den administrativa process det är del av.

Inledning¹

Den svenska kommunala politiska förvaltningen är organiserad runt nämnder, där folkvalda politiker – ofta fritidspolitiker – fattar beslut. 2019 fanns det 35 900 aktiva kommunpolitiker i Sverige (SCB, 2020), och av dem var en överväldigande majoritet – 96 procent – deltidspolitiker, dvs. verksamma på mindre än 40 procent (SCB, 2020). Besluten ska således fattas av personer som inte nödvändigtvis har så stor expertis inom ämnesområdet eller så stor erfarenhet av det politiska beslutssystemet. De beslutsunderlag som de får, framtaget av tjänstemännen på kommunen, blir därför mycket viktiga. Besluten i nämnderna fattas nämligen i regel på grundval av dokumentation som nästan enbart består av skrivna texter. Nyrekryterade fritidspolitiker möter med andra ord inte bara ett nytt uppdrag utan också ett nytt textuniversum, som de snabbt behöver sätta sig in i för att kunna hantera det politiska uppdraget.

En central kategori av text som dyker upp på nämndsammansammanträden är så kallade *tjänsteutlåtanden*, också kallade *tjänsteskrivelser*.² Vilken etikett som föredras verkar variera mellan kommunerna, men de sätts på texter med en specifik del av den kommunala förvaltningen som avsändare, och texterna är del av beslutsunderlaget för de folkvalda i den kommunala administrationen. (Vi kommer fortsättningsvis att använda beteckningen *tjänsteutlåtanden*, när vi uttalar oss sammanfattande om textkategorin, eftersom detta verkar vara den vanligaste etiketten.) T.ex. kan tjänsteutlåtanden som rör ärenden som behandlas i en utbildningsnämnd (som består av folkvalda) komma från kommunens utbildningsförvaltning (som bemannas av tjänstepersoner).

Eftersom kvaliteten på den skrivna dokumentationen inte sällan har upplevts som ett hinder i politikerns verksamhet har tjänsteutlåtanden ofta uppmärksammat inom utvecklingsprojekt där kommunsribenter sänts på utbildningar i klarspråk (jfr Lind Palicki & Nord, 2014). Ofta är dessa inriktade på att göra texterna mer begripliga på ytnivå. Vi menar dock att en djupare förståelse av texternas roll i sitt sammanhang också behövs för att kunna diskutera hur tjänstemän och politiker bäst kan mötas genom text.

I denna artikel utforskar vi denna centrala grupp texter, för att ringa in vilka funktioner den ska fylla i den kommunala beslutsprocessen. Syftet är att belysa denna textkategori som är central för svensk lokalpolitisk förvaltning men ändå okänd för den som inte själv är politiskt engagerad. Vi vill genom detta starta en kartläggning av den skrivna textens roll i den lokala politiska förvaltningen på svenska kommuner. Vårt perspektiv är i första ledet explorativt (utforskande), men vi kommer också att diskutera vad som kan utgöra utmaningar för den som

¹ Vi vill tacka de två anonyma referenterna som gett synnerligen värdefulla kommentarer på en tidigare version av texten.

² Denna typ av text används också i andra delar av svensk förvaltning, exempelvis regionförvaltning (jfr Nord & Forsberg, 2017).

ska sätta sig in nämndpolitikens textvärld och föreslå några spår för framtida forskning.

Vi kommer i denna artikel att göra ett nedslag i texter från förvaltningar i tre svenska kommuner och i riktlinjedokument från ytterligare två kommuner. Vi har därför inte möjlighet att uttala oss generellt om alla svenska kommuner, även om det är sannolikt att det finns stora likheter kommunerna emellan. De juridiska kraven på förvaltningarna är desamma, t.ex. avseende vilka nämnder som ska finnas och vilka beslutsnivåer som finns (Danielsson, 2018). Det finns inte någon detaljerad lagreglering av hur förvaltningen ska organiseras, men det finns centralt producerade rekommendationer för detta (Danielsson, 2018). Vi utgår därför från att ärendehanteringsprocessen i stort är jämförbar mellan kommunerna.

Forskningsbakgrund och forskningsbehov

Myndighetskommunikation har på senare tid uppmärksammats allt mer av språk- och textforskningen. Mycket forskning har dock handlat om sådan kommunikation och sådana genrer som innebär att myndigheter ska nå ut till enskilda med viss information eller informera om ett visst beslut (Lassus, 2010; Lind Palicki, 2010; Nyström Höög, 2012; Ohlsson, 2007; Tolvanen, 2014). Interna genrer har blivit mindre undersökta (Nord, 2017, s. 14–16), även om allt fler studier som berör texter i ”inre” kommunikationsprocesser har börjat komma (G. Byrman & Ström, 2019; Nord, 2017, s. 14–16; Nord & Forsberg, 2017; Ström, 2017; Y. Byrman, 2017; Sandberg, 2020).

Dessa studier motiveras ofta av behovet av bättre kunskaper om interna texter som en förutsättning för att kunna utsträcka arbetet för ett bättre och mer effektivt språkbruk i den offentliga förvaltningen även till det interna skrivandet. Detta motiveras i sin tur av att där fattas många väsentliga beslut, i vilka texter bildar viktiga underlag. Särskilt viktigt är detta för texter som ska användas i interna politiska processer där fritidspolitiker med begränsad tid och expertis ska fatta beslut.

Teoretiska utgångspunkter

Vår viktigaste teoretiska utgångspunkt hämtas från nyretorisk genreteori (Artemeva, 2004; Miller, 1984). Denna bygger på en retorisk tradition (Bitzer, 1968; Black, 1965; Burke, 1957), och benämns därför ibland *RGS* (*Rhetorical Genre Studies*). Centralt i den är alltså genrebegreppet, men till skillnad från många andra genreteorier handlar inte intresset primärt om att utforska formen i sig, utan i högre grad hur texter blir redskap för *social handling* (Miller, 1984). Utmärkande för denna genreförståelse är betoningen på vad texter gör i en situation, och

genre förstås som en typifierad lösning på ett visst retoriskt behov, t.ex. där ett protokoll skrivs för att dokumentera ett möte. Denna genreförståelse sätter fokus på funktion – det arbete en text ska utföra – snarare än formen i sig. Det finns dock ett intresse för återkommande formdrag som en del av typifieringen, men detta ses primärt ur ett socialt perspektiv som ”socially defined and shared recognitions of similarities” (Bawarshi & Reiff, 2010, s. 62). Den typiska formen ses som ett svar på den eller de retoriska behov som texten ska svara mot – och samtidigt som ett erbjudande till en lösning för att hantera dessa behov.

Dock, visar många studier, krävs det ofta mer än en typ av text för att utföra mer komplicerade institutionella och administrativa uppgifter (Yates & Orlikowski, 2002). Dessa ingår ofta i system, där var och en har sin institutionella funktion (Bazerman, 1994). Detta samverkar också med att texter och delar av en text ofta återanvänds som delar av en textkedja (Devitt, 1991; Koskela, 2010; Sandberg, 2020). En illustration är den statliga satsning på medel för kultur för äldre som Sandberg (2020) studerar, som organiseras genom – och resulterar i – bl.a. utlysningstexter, ansökningstexter, fördelningsbeslut, projektrapporter, projektinformationstexter, broschyrer och utvärderingstexter i ett komplext nätverk där formuleringar också vandrar mellan texterna.

Det har också iakttagits att texter också som helhet kan produceras för att kunna röra sig mellan sammanhang och då skifta funktioner, inte minst efter hand som en institutionaliserad process framskrider. Ibland har det sociologiska begreppet *gränsobjekt* (*boundary object*) tillämpats för sådana texter som rör sig mellan gemenskaper (Karlsson, 2010). Ett gränsobjekt brukar förstås som ett objekt som rör sig mellan och binder samman sammanhang och praktiker men får olika funktioner i dem (Wenger, 1998). Ett exempel är förhørsutskrifter i brottsförhör, som ska dokumentera misstänkta egna utsagor, fungera som beslutsunderlag för åklagare och också dokumentera utsagorna för den vidare processen (Y. Byrman, 2016).

Vår utgångspunkt är att tjänsteutlåtandet ska ses som en genre, men att dess funktion(er) är något som behöver utforskas.

Översikt över delstudier

Mot bakgrund av den komplexa roll som texter brukar ha inom administration är vår förväntan att även tjänsteutlåtandet ska ingå i ett nätverk av texter och textfunktioner inom den kommunpolitiska administrationen. För att ringa in detta belyser vi fyra olika aspekter av det (med delvis olika material):

1. Hur ser det nätverk av texter som tjänsteutlåtandet ingår i ut? Detta undersöks i en analys av vilka andra texter som tjänsteutlåtanden är

- länkade till i en fallstudie av beslutsunderlagstexterna i sex möten i en kommundömnd.
2. Hur beskrivs tjänsteutlåtandets funktion(er) i normativa dokument? Detta undersöks i ett insamlat material av riktlinjedokument framtaget för internt bruk på två kommuner.
 3. Hur ser faktiska tjänsteutlåtanden ut, utifrån vilka funktioner de ingående komponenterna kan knytas till? Här görs en näranalys av en korpus av insamlade tjänsteutlåtanden från tre kommuner.
 4. Avslutningsvis gör vi en näranalys av formuleringarna i beslutsförslagen i ärendena: Vilka typer av beslut handlar det egentligen om?

Material och genomförande beskrivs närmare i anslutning till respektive delstudie.

Delstudie 1: Tjänsteutlåtandets plats i ett nätverk av texter

För att utforska det nätverk av texter som tjänsteutlåtandet ingår i undersöks beslutsunderlagstexterna i sex möten i en nämnd i Ale. Genomgången av texterna som utgör beslutsunderlag vid nämndsammanträden kan visa vilka av textslagen som tjänsteutlåtandet står i relation till och därmed belysa dess plats inom det system av texter som används för att hantera den politiska beslutsprocessen.

Materialet hämtas från Utbildningsnämnden i Ale, som är en medelstor svensk kommun med drygt 31 000 invånare (2019). Utbildningsnämnden ansvarar ”för omsorg och utbildning för barn och unga 1-16 år, gymnasieskola, kommunal vuxenutbildning, särskoleverksamhet för gymnasieelever och vuxna” (*Utbildningsnämnd*, u.å.) och förvaltningen som handlägger nämndens ärenden benämns *Sektor utbildning, kultur och fritid*. Materialet består av de texter som enligt kommunens diarium utgör beslutsunderlag vid nämndens totalt sex sammanträden under första hälften av 2018. Nämnden behandlar under denna period totalt 20 ärenden som har skriftliga underlag och beslutsunderlaget utgörs av totalt 53 texter.³

Analysen har gjorts så att vi har utgått från de benämningar av textsort som används som etiketter på texterna i diariet respektive i följetexter som hänvisar till dem för att dels fånga vilka centrala textkategorier som finns via deras konventionaliserade benämning,⁴ dels i vilken relation de står till varandra, och

³ Enstaka texter som politikerna har haft tillgång till har inte publicerats i diariet. Det går dock att rekonstruera vilka dessa har varit utifrån den tillgängliga dokumentationen.

⁴ Vi utreder dock inte vad respektive textetikett (exempelvis allmän stadga, kostnadsberäkning och karta) egentligen står för texttypologiskt.

särskilt till tjänsteutlåtandet, vilket i sin tur kan belysa vilken funktion det har i relation till andra texter.

Ett tydligt mönster är att det finns en lång rad textsorter, men också att de utifrån sin relation till andra texter enkelt kan delas upp i två huvudtyper: ärendebärande (där tjänsteutlåtandet hör hemma) och icke-ärendebärande. De textkategorier som fungerar "ärendebärande" utmärks av att de inte behöver någon följetext utan behandlas som att de kan representera ett ärende. Bland de ärendebärande texterna är tjänsteutlåtandena vanligast och finns i 17 av de 22 ärenden som har skriftliga beslutsunderlag. Andra exempel på ärendebärande texter är motion (text från ledamot i nämnden med förslag ställt till kommunfullmäktige), ett yttrande (undertecknat av en gymnasiechef) och ett "PM" från kommunchefen. Dessa ärendebärande texter har alla någon instans inom kommunens administrativa eller politiska förvaltning som avsändare. Det finns alltså här en tydlig hierarkisk relation, så att kommunen som institution eller folkvalda politiker alltid står bakom de ärendebärande texterna.

Det finns också en rad "icke-ärendebärande" texter, som dyker upp i form av bilagor. De utmärks av att de behöver kombineras med en text, i allmänhet ett tjänsteutlåtande, som på något sätt presenterar eller introducerar ärendet och den aktuella texten, för att den ska kunna behandlas. De behandlas som bilagor till tjänsteutlåtandena även i de fall då det är den icke-ärendebärande texten som står för det mesta av sakinnehållet. Hit hör t.ex. kartor och förstudier till nybyggnation, men också kommundokument, t.ex. riktlinjedokument, som ska revideras. Bland texter som inte fungerar ärendebärande finns också texter som dokumenterar tidigare beslut i nämnden när detta aktualiseras av ett nytt ärende, eller utdrag ur protokoll från kommunen. Listan av icke-ärendebärande texter som förekommer är mycket lång⁵ och det förefaller röra sig om ett öppet system av texter som kan bli relevanta som del av beslutsunderlaget, men gemensamt är att dessa texter är mindre privilegierade och har en underordnad hierarkisk roll i relation till tjänsteutlåtandet (och andra ärendebärande texter). En slutsats är alltså att tjänsteutlåtandet (vid sidan av några andra typer av text) inte bara handlar om att ge viss information, utan även har som uppgift att stabilisera ett ärende inom beslutsprocessen och perspektivera och inordna eventuella andra texter som fungerar som beslutsunderlag i den.

⁵ Ytterligare exempel är texter som benämns förslag till delegationsordning, granskningsrapport, besöksrutiner, finanspolicyns tillämpningsföreskrifter, tidigare beslut från utbildningsnämnden, inventarieförteckning, årsanslag, kostnadsberäkning, utdrag ur protokoll, brev från VGR [Västra Götalandsregionen], förslag till avtal, allmän stadga, internkontrollplan och uppföljningsrapport.

Delstudie 2. Funktionen enligt riktlinjedokument

För att fördjupa förståelsen av tjänsteutlåtandets funktion analyserar vi hur dess funktion(er) beskrivs i ett insamlat material av normativa dokument från två kommuner.

Materialet är dels en handbok om ärendehantering från Vingåkers kommun, där ett antal sektioner berör tjänsteutlåtanden ("Ärendehandbok för Vingåkers kommun" 2017), dels ett riktlinjedokument från Nybro kommun som reglerar tjänsteutlåtandens (tjänsteskrivelsers) funktion ("Riktlinje Tjänsteskrivelse" 2019). I Nybro används beteckningen *tjänsteskrivelse* för textkategorin. Båda texterna vänder sig till verksamma i kommunerna för att förklara hur ärendehantering går till och hur texter ska skrivas.

Analysen har gjorts som en innehållsanalys av utsagor om tjänsteutlåtandets funktion i dokumenten, och resultaten kommer att presenteras tematiserat. Analysen tycks bekräfta en rad av de iakttagelser som gjordes i delstudie 1, men bidrar också med kompletterande perspektiv.

Båda dokumenten lyfter – inte oväntat – som en huvudfunktion att ge ett beslutsunderlag för folkvalda, men dokumentet från Vingåker relaterar dessutom dess utformningen till användbarheten:

Tjänsteutlåtandet är det skriftliga underlag som kommunens tjänstemän använder för att presentera förslag till beslut för kommunfullmäktige, nämnder, utskott och beredningar. Syftet med tjänsteutlåtandet är att ge kommunens förtroendevalda tillräckligt underlag för de ska kunna fatta ett beslut i ett ärende. Det är därför viktigt att tjänsteutlåtandena är utformade på ett korrekt sätt och att en förtroendevald snabbt kan sätta sig in i ett ärende och förstå bakgrunden för det eller de beslut som föreslås. (Ärendehandbok för Vingåkers kommun 2017:19)

Bl.a. betonas att texten ska (bidra till) att ge ett tillräckligt beslutsunderlag (och att det är viktigt att det är "korrekt" utformat). Nybro betonar också att tjänsteutlåtandet (tjänsteskrivelsen) ska vara komplett:

Tjänsteskrivelsen är ett underlag för politiska beslut. Det är en skriftlig redovisning och bedömning gjord av någon av förvaltningens tjänstepersoner utifrån det regelverk som finns och den sakkunskap som tjänstepersonen har. Den innehåller förvaltningens analys och bedömning utifrån redovisningen av ärendet samt ett förslag till beslut. Hänvisningar kan göras till andra handlingar som är viktiga som beslutsunderlag men huvuddragen och motiveringen till förslaget till beslut ska framgå av tjänsteskrivelsen. (Riktlinje Tjänsteskrivelse [Nybro] 2019:2)

Nybro kommenterar också krav på innehållet, nämligen att beslutsunderlagen ”förutsätts vara grundade i sakkunskap och överensstämma med gällande lagar och föreskrifter” (s. 3). De ska också redovisa hur säkra bl.a. ekonomiska kalkyler och juridiska bedömningar är med syftet att ”underlätta för de förtroendevalda att fatta beslut på objektiv och saklig grund samt att förstå konsekvenserna av beslutet som fattas/inte fattas” (s. 2).

Nybro formulerar också det som vi ovan har beskrivit som den ”ärendebärande” funktionen, dvs. att det måste finnas ett tjänsteutlåtande (tjänsteskrivelse) i beslutsunderlagen för ett ärende:

En tjänsteskrivelse ska alltid upprättas för att ett ärende ska kunna tas upp i ett utskott, en nämnd eller i kommunstyrelsen. (Riktlinje Tjänsteskrivelse [Nybro] 2019:3)

Vingåkers ärendehandbok har inte någon motsvarande explicit formulering, och tycks öppna för att kravet på tjänsteutlåtande inte är helt kategoriskt genom att lista ett litet antal exempel på ärenden där skriftligt underlag eller ett tjänsteutlåtande *inte* behövs, nämligen:

- Informationsärenden
- Valärenden till fullmäktige
- Anmälningsärenden (delgivningar och delegationsbeslut)
- Ärenden från andra nämnder/myndigheter som inte kräver ytterligare beredning. (Ärendehandbok för Vingåkers kommun 2017: 6)

Övriga ärenden förväntas alltså ha ett tjänsteutlåtande, dock utan att detta slås fast explicit. Det förefaller alltså som att den ”ärendebärande” funktion som vi noterade i materialet från Ale har exakta paralleller här, men att det eventuellt finns en variation i om det är obligatoriskt för precis alla typer av ärenden.

Båda riktlinjedokumenterna lyfter också tjänsteutlåtandets funktion inom textkedjor. Det handlar för det första om dess funktion som en del av dokumentationen av en beslutsprocess, där det bl.a. framhålls att det i efterhand ska gå att ta reda på ”vilken tjänsteperson som handlagt ärendet, vad hen föreslagit och vad politikerna slutligen beslutat” (Riktlinje Tjänsteskrivelse [Nybro] 2019:3). För det andra handlar det om att delar av det ska kunna ingå i en konkret intertextuell kedja inom beslutsprocessen genom att delar av det ska kunna rekontextualiseras genom att återanvändas i kallelsen till sammanträdet och i protokollet som skrivs efter det:

Tjänsteskrivelsen ska också ge nämnssekreteraren underlag under den administrativa processen med att skapa PM och slutligen ett protokoll över beslutet i ärendet. (Riktlinje Tjänsteskrivelse [Nybro] 2019:2)

Stora delar av innehållet i tjänsteutlåtandena återanvänds när nämndsekreteraren skriver sammanträdesprotokollen. (Ärendehandbok för Vingåkers kommun 2017:19)

Sammanfattningsvis bekräftar denna analys att tjänsteutlåtandet har som uppgift att ge information men samtidigt också en institutionell roll för att reglera ärenden. Den första tar sig uttryck i att det ska ge ett informationsunderlag för det beslut som de folkvalda ska fatta och göra det till ett hanterbart ärende. Det andra innebär att texten ska placera in ett ärende i en handläggningskedja (jfr den ärendebärande funktion som vi diskuterade ovan) och dessutom utgöra en del av dokumentationen av denna plats.

Delstudie 3. Tjänsteutlåtandets uppbyggnad i relation till funktionerna

Vi kan alltså se att tjänsteutlåtandena har en sammansatt men också tydligt reglerad plats i ärendehandläggningen. Nästa steg i undersökningen innefattar att studera närmare hur faktiska tjänsteutlåtanden ser ut, för att utforska vilka funktioner de ingående komponenterna kan knytas till och fördjupa förståelsen av dem. Här görs en näranalys av en korpus av insamlade tjänsteutlåtanden från Ale, Helsingborg och Örgryte-Härlanda stadsdelsförvaltning inom Göteborg.

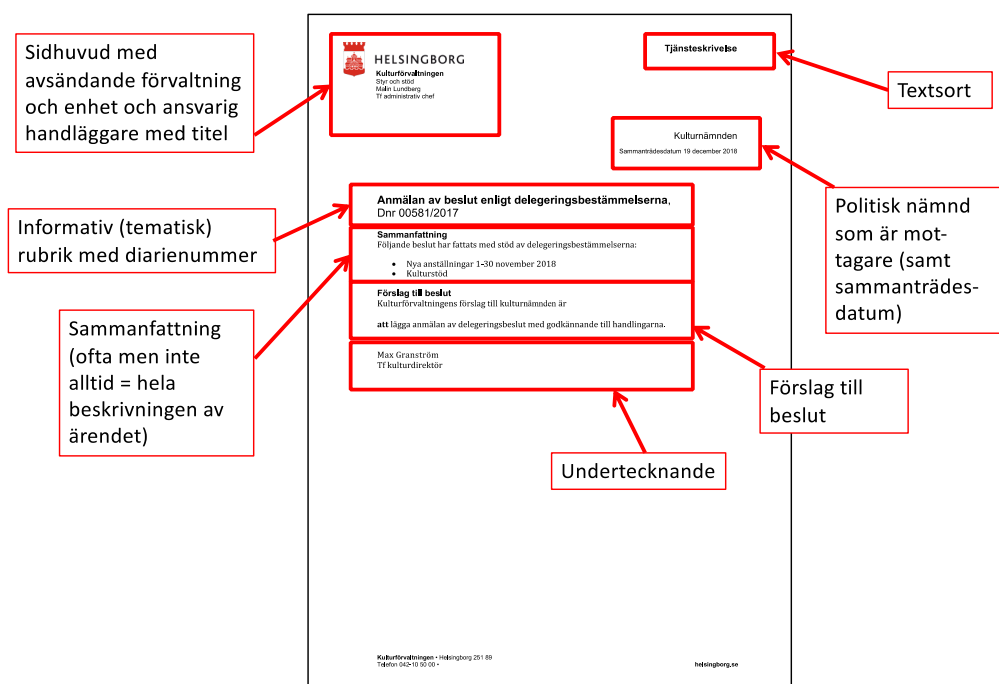
Analysen av tjänsteutlåtandenas form görs på de 17 tjänsteutlåtanden som förekom i Ales Utbildningsnämnd (se delstudie 1), men de kompletteras också av 40 insamlade tjänsteutlåtanden från två andra håll, dels 20 från Helsingborgs kommun (daterade från december 2018–november 2019), där de etiketteras *tjänsteskrivelse*, dels 20 från Örgryte-Härlanda stadsdelsförvaltning inom Göteborgs kommun (från januari–april 2019).

Analysen av innehållskomponenter har gjorts genom en systematisk jämförelse av de 77 insamlade texterna. Konkret har analysen gått till så att vi har kartlagt vilka delar – innehållskomponenter – som återkommer, inklusive vilka rubriker som används, och därefter identifierat vilken funktion respektive del fyller. Vi faller här även tillbaka på perspektiv från traditionella strukturorienterade genreanalysmetoder (Bhatia, 1993; Helgesson, 2011, 2017; Swales, 1990) där det varit vanligt att identifiera återkommande funktionsenheter eller innehållskomponenter (Källgren, 1979), inom texterna. Dock görs analysen inte primärt med syftet att kartlägga obligatoriska eller icke-obligatoriska drag, utan att härleda vilken funktion i handläggningsprocessen som olika delar av texten ska fylla.

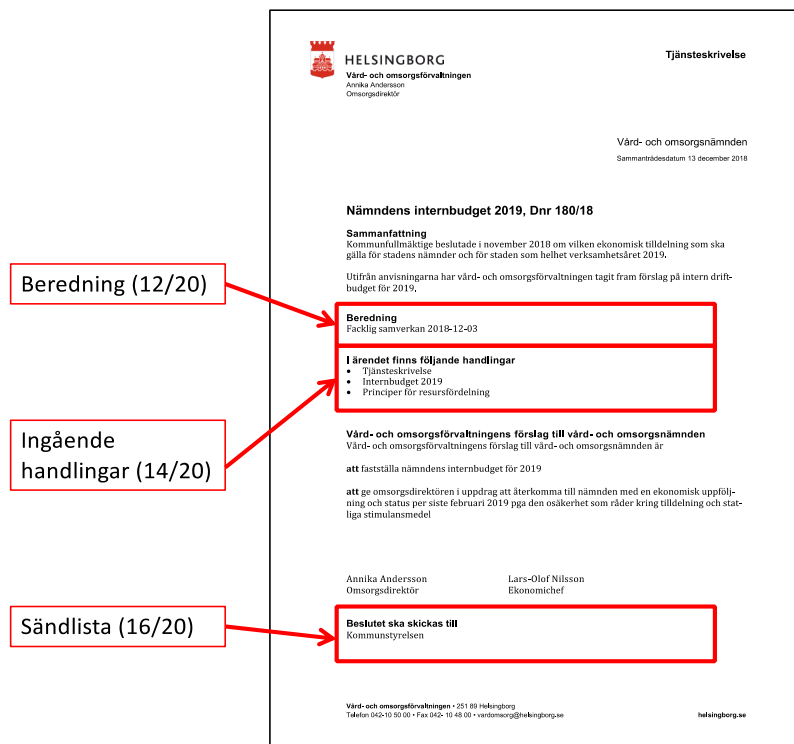
Ett tydligt resultat av analysen är att texterna från de tre kommunerna är uppbyggda av likartade innehållskomponenter även om de kommer i delvis olika ordning och har delvis olika rubriker. Det finns också tydliga lokala mönster som

ger enhetlighet inom en viss kommun/förvaltning. Vi kommer i det följande att referera till innehållskomponenter med kursiverad stil, medan rubriker från texter och mallar sätts inom citattecken.

Figur 1 och 2 illustrerar innehållskomponenter såsom de framträder i ett par tjänsteutlåtanden från Helsingborg och Tabell 1 visar mönstren i de olika kommunerna.



Figur 1. Komponenter som förekommer i nästan alla tjänsteutlåtanden (exempel från Helsingborg)



Figur 2. Komponenter som förekommer i många men inte alla tjänsteutlåtanden (exempel från Helsingborg med frekvensangivelser gällande Helsingborg)

Tabell 1. Fördelning av innehållskomponenter

Innehållskomponent	Förekomst		
	Ale	Helsingborg	Örgryte-Härlanda
Nämnd (nämnden där ärendet ska tas upp)	Alltid	Alltid	–
Avsändande förvaltning (i brevhuvud)	Alltid	Alltid	Alltid
Ansvarig handläggare (i brevhuvud)	I 16 av 17	Alltid	Alltid
Textsort (tjänsteutlåtande/ tjänsteskrivelse)	Alltid	Alltid	Alltid
Diarienummer	Alltid	Alltid	Alltid
Ärenderubrik (tematiskt formulerad)	Alltid	Alltid	Alltid
Ärendebeskrivning	Alltid (dock utan särskild rubrik)	Alltid	Alltid
Beredning	–	I 12 av 20	–
Förslag till beslut	Alltid	Alltid	Alltid
Utförligare om ärendet	I 3 av 17 (efter beslutsförslaget)	I 2 av 20 (före beslutsförslaget)	I 14 av 20 (efter beslutsförslaget)

<i>Undertecknande</i> (av ansvarig chef/chefer)	Alltid	Alltid	I 19 av 20
<i>Ingående handlingar</i>	I 15 av 17	I 15 av 20	I 16 av 20
<i>Sändlista</i>	I 15 av 17	I 15 av 20	I 8 av 20

Komponenterna kan grupperas utifrån två huvudfunktioner. Den ena gruppen utgörs av innehållskomponenter med uppgift att placera in tjänsteutlåtandet – och därmed ärendet – i handläggningskedjan (något vi återkommer till nedan). Den andra gruppen utgörs av komponenter som ger informationsunderlag för det beslut som de folkvalda ska fatta, och gör det till ett hanterbart ärende.

Till den första gruppen hör till exempel brevhuvudet med *namn på förvaltning* och (i alla fall utom ett) *handläggare*, etiketten som anger vilken *textsart* det rör sig om, och *diarienummer*. En annan komponent som förekommer i alla tjänsteutlåtanden i två av de tre kommunerna är *uppgifter om mottagaren*, det vill säga vilken politisk nämnd som tjänsteutlåtanden riktar sig till, och sammanträdesdatum. (Denna komponent återfinns inte i materialet från Örgryte-Härlanda, förmodligen för att det är en stadsdelsförvaltning där alla ärenden tas upp i stadsdelsnämnden. Mottagaren är alltså alltid densamma.) Dessa uppgifter, som visar vilken plats texten har i beslutsprocessen, har inte minst en funktion när texterna arkiveras.

Till gruppen komponenter som placerar in tjänsteutlåtandet i en handläggningskedja hör också *undertecknande*, som regel av förvaltningens chef. Undertecknandet ger texterna legitimitet genom en uttalad avsändare inom den institutionella hierarkin.

Några komponenter som förekommer relativt ofta men inte alltid är en *lista över ingående handlingar* och en *sändlista* (förteckning över vart beslutet ska sändas). Gemensamt för de nyss uppräknade komponenterna är att de visar tjänsteutlåtandenas relation till andra texter. De gör (vissa av) de intertextuella relationer som texten ingår i explicita.

Den andra huvudfunktionen innehållskomponenterna kan ha är att ge underlag till ett beslut. Till denna kategori hör komponenterna *ärenderubrik*, *ärendebeskrivning*, *förslag till beslut* samt *utförligare om ärendet*. Samtliga tjänsteutlåtanden innehåller något slags *ärendebeskrivning*. Presentationen av ärendet måste finnas med eftersom det kan vara den enda information om det som en folkvald får för att kunna fatta beslut i ärendet. Den kan också behövas för att ge perspektiv åt och förklara bilagda handlingar.

Hur denna viktiga innehållsdel rubriceras skiljer sig dock åt mellan de olika kommunerna. I Ale inleds texten utan rubrik med en beskrivning av ärendet. I Örgryte-Härlanda rubriceras den antingen ”Sammanfattning” eller ”Ärendet”. I några fall finns både en del som kallas ”Sammanfattning” och en som kallas ”Ärendet”, där den senare är en fördjupning av den förra. I Helsingborg har den alltid rubriken ”Sammanfattning”. Här används denna rubrik dock på två sätt. I

de flesta ärenden återfinns hela ärendebeskrivningen här. I längre ärenden är det som återfinns under ”Sammanfattning” dock i stället ett sammandrag av hela ärendet. Samma rubrik används alltså oavsett vilket som är fallet.

Ännu en komponent som förekommer i samtliga undersökta utlåtanden är *förslag till beslut*. Denna komponent är placerad först i Örgryte-Härlanda och med få undantag sist i brödtexten i Helsingborg och Ale. I de fall beslutsförslaget inte kommer sist i brödtexten följs det av en utförligare beskrivning av ärendet (se nedan). (Vi återkommer till förslagen till beslut i delstudie 4.)

I längre tjänsteutlåtanden kan en *utförligare beskrivning av ärendet* ingå, till exempel avsnitt som ger en bakgrund till ärendet eller en utförligare beskrivning av det, liksom en analys av de konsekvenser ett beslut kan föra med sig. Rubrikerna för dessa varierar, men är ofta ”Bakgrund” eller ”Överväganden”. Aspekten konsekvenser dyker i Örgryte-Härlanda-materialet upp under den särskilda rubriken ”Konsekvenser” i flera av texterna.

En komponent, *beredning*, som bara finns i materialet från Helsingborg, kan relateras till båda funktionerna. Å ena sidan placerar den in ärendet i processen, genom att ange vilka instanser som berett det innan det kommer fram till beslutsmötet, å andra sidan har den också funktionen att ge underlag till beslutet genom att bidra med information så att de som är satta att fatta beslut kan bedöma om handläggningen av ärendet har gjorts på ett godtagbart sätt.

Resultaten illustrerar att formen avspeglar den sammansatta funktion som tjänsteutlåtandena har i handläggningsprocessen.

Delstudie 4. Typer av beslut i beslutsförslagen

Som framgått av tidigare delstudier är en central funktion att ge nödvändig information för ett politiskt beslut och en alltid återkommande textkomponent är förslag till beslut. I den fjärde delstudien ser vi därför på beslutsförslagen specifikt för att kartlägga spännvidden inom dem.

Materialet är formuleringarna inom textkomponenten *förslag till beslut* i de texter som ingick i tredje delstudien (se ovan). Det förekommer i allmänhet 1–3 sådana per tjänsteutlåtande, men det kan finnas upp till 9, ordnade som en punktlista.

Analysen av beslutsförslagen utgår från de verb som uttrycker vad själva beslutshandlingen avser, exempelvis ”Stadsdelsnämnden Örgryte-Härlanda antar...” och ”Utbildningsnämnden beslutar att godkänna...”. (Vi bortser från verb av typen *besluta*.)⁶ Det finns stor variation bland verben, men de beslutstyper som de signalerar bildar ett kontinuum från beslut som har tydligt juridisk effekt

⁶ Eftersom vi är intresserade av spännvidden i typ av beslut – snarare än vad som är typiskt – kommer vi inte att redovisa frekvenser för olika typer av beslutsverb.

och medför ett ansvar för genomförande eller någon annan typ av handling, till sådana som är av rent symbolisk art. Till den första kategorin hör beslut som uttrycks med verb som att *fastställa*, *anta*, *inrätta*, *genomföra*, *föreslå*, *ge (i uppdrag)* (eller i några fall nominaliseringar som *om genomförande* etc.). Några exempel är:⁷

1. Stadsdelsnämnden Örgryte-Härlanda *antar* instruktion för förvaltningschef och *fastställer* att den ska gälla som instruktion för stadsdelsdirektören för stadsdelsförvaltningen Örgryte-Härlanda. (Örgryte-Härlanda)

Fastighetsförvaltningens förslag till fastighetsnämnden är att *fastställa* nämndens internbudget 2019. (Helsingborg)

Utbildningsnämnden beslutar om *fortsatt genomförande* av ny förskola i Älvängen. (Ale)

Utbildningsnämnden beslutar att *godkänna* Uppföljningsrapporten för tertial 1 2018. (Ale)

Vanligt är att dessa beslut antingen sänder vidare ärendet till en annan instans eller avslutar ärendet, t.ex. när något fastställs eller godkänns. Beslutet att godkänna t.ex. en rapport innebär i praktiken att ärendet avslutas samtidigt som nämnden tar ansvaret för att ha agerat utifrån innehållet i rapporten.

En variant av detta är beslut som uttalar stöd för något som en annan instans (också) ska fatta beslut om, vanligen med verbet *tillstyrka*:

1. Stadsdelsnämnden Örgryte-Härlanda *tillstyrker* Göteborg Stads plan för rid-sport 2019–2023. (Örgryte-Härlanda)

Några enstaka beslutsförslag är dock av ett annat slag och kan ses som rent symboliska. Även dessa innebär att beslutsförslaget sätter slutpunkten för ett ärende, men utan att någon typ av makt aktualiseras. Ett exempel är andra ledet i följande beslutsförslag i Ale:

Utbildningsnämnden ställer sig bakom sektorns yttrande och *noterar* granskningsrapporten. (Ale)

Detta innefattar egentligen två beslut, dels att stödja ett förslag (i ett yttrande) formulerat av förvaltningen (sektorn), dels att *notera* en rapport. Det första ledet är parallellt med det ovan givna exemplet där ett föreslaget avtal *tillstyrks*. Det

⁷ Kursiveringarna i exemplen är våra tillägg. Siffran först i vissa utdrag från Örgryte-Härlanda är originalets, där numrering av beslutsförslagen används om de är flera i samma ärende.

andra ledet (*noterar*) är dock mer intressant, i och med att det egentligen inte har någon juridisk effekt. I stället är dess effekt snarast att avsluta hanteringen av den omnämnda rapporten (som tagits fram av ett konsultföretag och utreder besöksskydd och skalskydd vid några skolor) kan avslutas. Uppenbarligen är det bästa sättet att göra detta på att låta nämnden *notera* den (men utan att uttryckligen behöva godkänna den). Ett motsvarande exempel finns i Örgryte-Härlanda:

Stadsdelsnämnden Örgryte-Härlanda *antecknar* mottagandet av information till protokollet. (Örgryte-Härlanda)

Här handlar det om en årsrapport som ”antecknas till protokollet”.

Att det förekommer förslag om beslut som är närmast innehållstomma är en marginell men ändå viktig observation eftersom det visar att ett sätt att hantera ett ärende är att införliva frågan i ett slags institutionell matris där beslutsfattande är den föredragna åtgärden. Detta innebär att tjänsteutlåtandet ur ett institutionsperspektiv inte minst har en del i att göra ärenden *beslutbara*. Detta har att göra med att handläggningen av ett ärende på den lokala nivån typiskt avslutas genom ett beslut – och att göra ett ärende till ett beslutsärende är då ett bra sätt att placera in ärendet i den institutionella matrisen.

Diskussion: en gränsobjektsgenre

Denna studie har belyst tjänsteutlåtandet och dess plats i ett textsammanhang. En utgångspunkt var att detta är en genre, och de iakttagelser vi har gjort stödjer en sådan förståelse: denna typ av text har en tydlig plats i ett system av texter och den gör en viss typ av ”arbete”, som avspeglas både i förklaringar i normativa dokument och i texternas uppbyggnad.

Analysen tycks också bekräfta antagandet att det finns stora likheter nationellt, även om det har gått att iaktta vissa skillnader avseende detaljer i texternas utformning, t.ex. i vilken ordning olika aspekter behandlas i själva texten och exakt vilka rubrikerna är. Dock tycks det finnas en tydlig nationell samsyn om tjänsteutlåtandets roll, även om vi givetvis inte kan uttala oss om hur det ser ut i alla Sveriges 290 kommuner.

Undersökningen har därmed också belyst vissa praktiker knutna till politiskt beslutsfattande i svenska kommunala nämnder. Generellt kan man säga att beslutsfattandet på kommunala nämndsammanträden framstår som en i mycket hög grad textstyrd aktivitet. Vi har visserligen inte kartlagt hur texterna faktiskt blir lästa eller hur nämndsammanträdena går till – men det är tydligt att ett ideal är att all information som behövs ska finnas i det skrivna underlaget. Det framkommer att tjänsteutlåtandet har en central funktion för detta, rent av så att det

är denna genre som håller samman den institutionella praktiken: när ärenden och beredningen av dem textualiseras kan de flyttas framåt i den administrativa processen, bilda underlag för beslut, och sedan leva vidare som dokumentation av överväganden och beslut.

Denna genre får därför funktionen av ett *gränsobjekt* (jämför teoriavsnittet), dvs. objekt som rör sig mellan och binder samman sammanhang och praktiker men får något olika uppgift beroende på platsen (Karlsson, 2010; Wenger, 1998). Detta blir tydligt om man ordnar dess funktioner kronologiskt: för förvaltning och handläggare är det ett redskap för att ”paketera” ett ärende, för den som planerar nämndmöten fungerar det som källa för formuleringar om ärendet, för politikerna fungerar det som källa för information för beslutet, för protokollet fungerar det som källa för formuleringar och i arkivet fungerar det som del av dokumentationen av ärendehantering. På detta sätt kan man rentav tala om tjänsteutlåtandet som en gränsobjektsgenre.

Samtidigt är vissa övergripande funktioner ändå konstanta. Sett utifrån ärendehanteringsprocessen som helhet framstår det arbete som tjänsteutlåtandet ytterst utför hela tiden vara att ge en ram för att göra ärenden ”beslutbara”, vilket innebär att ett ärende som behöver hanteras görs till ett beslutsärende. I majoriteten av fallen är detta ganska självklart och okomplicerat: de berör ärenden där ett beslut behövs för den vidare processen (eller för att avsluta ett ärende genom ett godkännande) och där nämnden i fråga har beslutsmakten (eller makt över något delbeslut, t.ex. beslutet att rekommendera en annan instans att fatta ett visst beslut). I några andra fall blir det tydligt att det snarare handlar om symboliska beslut (som att ”notera” en rapport eller ”anteckna mottagandet av information till protokollet”), och att beslutet i praktiken är innehållstomt.

En övergripande funktion som finns med under hela resvägen är också att hantera ärendet på ett legitimt, rättssäkert och förtroendeskapande sätt. Legitimiteten och rättssäkerheten skapas bl.a. genom att etikettera texten som tjänsteutlåtande/tjänsteskrivelse, att rubricera den på ett institutionellt korrekt sätt, att ange och därmed manifesteras avsändare (författare och godkännande chef) och mottagare (nämnden) och även att på andra sätt – vid behov – sätta in ärendet i rätt intertextuellt sammanhang (genom att redogöra för tidigare handläggning, vem beslut ska postas till osv.). Legitimiteten skapas också genom att texterna sammanställer information av god kvalitet, där tjänstepersonen som skriver presenterar (och perspektiverar) all nödvändig information och föreslår formulering av själva beslutet, och där beslutsfattaren gör en omdömesgill bedömning av ärendet utifrån given information.

Implikationer – en utmanande textvärld för nybörjare?

Vår ambition i denna studie har främst varit att förstå hur denna centrala genre fungerar, men vi vill också kort diskutera vilka implikationer våra iakttagelser kan

ha utifrån den utmaning det innebär att förse fritidspolitiker med ändamålsenliga beslutsunderlag.

På ett plan kan en slutsats vara att tjänsteutlåtandet är del i ett sofistikerat maskineri, där dess roll som kugge är både nödvändig och självklar. Att tjänsteutlåtandet blir ett viktigt sammanhållande redskap genom handläggningsprocessen är tydligt. Det dyker upp många olika typer av texter i beslutsunderlagen, men systemet med en ”ärendebärande” text som tjänsteutlåtande, med en institutionell avsändare, gör att det i konsumtionen av textunderlag alltid finns en självklar startpunkt: att läsa den ärendebärande texten och utifrån informationen där gå vidare till att vid behov granska de andra dokument som hör till ärendet. På sätt och vis framstår denna typ av text rent av som välvalt pedagogiskt redskap.

För att detta ska fungera förutsätts dock en utvecklad förståelse för själva maskineriet för den som ska sätta sig in i dokumentationen. För den som är ny som fritidspolitiker tar det rimligtvis tid att förstå olika texters roll och relation. Vilka texter behöver man läsa? Vilken status har de? I vilken ordning ska de läsas? Vilka behöver läsas noga och vilka kan skummas? Vilka bör man läsa särskilt kritiskt? Och vilka åtgärder bör läsningen föranleda? Att lära sig detta tar rimligen tid, och man kan förmoda att det varierar i vilken omfattning denna typ av frågor ingår i den introduktion som nyrekryterade nämndpolitiker får. Detta vet vi inte, men vi vill ändå lyfta vikten av att kvalitetsutvecklingsinsatser inte bara ska handla om att göra tjänsteutlåtanden (och andra textunderlag) mer lättlästa på ytan utan även säkerställa att texternas plats i ärendehanteringens görs tydlig och att introduktionen av nya politiker också berör strategier för att ta sig an den nya textvärlden.

Framtida forskning

Denna studie har belyst några aspekter av det kommunala tjänsteutlåtandet. Det behövs dock ytterligare forskning för att verkligen förstå tjänsteutlåtandet som resurs för att utföra ett visst arbete: hur de ses som potential och begränsning inom de institutionella ramarna, och hur ”töjbara” de är för olika syften och ärendetyper. Eftersom forskning visar att professionellt skrivande förutsätter överväganden på en rad olika nivåer där genrer kan göras mycket tänjbara (Bhatia, 2017) rör intressanta vidare forskningsfrågor attityder och upplevelser hos skribenter och politiker liksom de faktiska textkedjor som uppstår (jfr Koskela, 2010; Lillis, 2017).

De textbaserade praktiker som det politiska beslutsfattandet innebär skulle även kunna belysas ur ett maktperspektiv. Maktförhållanden är självklart inbyggda i de institutionella ramarna, t.ex. genom den makt som svenska kommuner har över utbudet av service, och politiska nämnder har därigenom getts beslutsrätten i ärenden som kan beröra många kommuninvånarens liv. Men maktrelationer berör också ansvarsfördelningen mellan tjänstemän och politiker. Å ena sidan har de

opolitiska tjänstepersonerna stor makt över handlägningsprocessen: hur ärenden ”paketeras”, hur information presenteras och perspektiveras osv. De förväntas följa lagstiftning och agera opartiskt, men kan inom dessa ramar ändå påverka utgången av ärenden.

Å andra sidan förväntas de agera så att de inom de laggivna ramarna förverkligar det som är den politiska majoritetens vilja, dvs. att de föreslår det beslut som den politiska majoriteten vill stödja. Detta har i dagens Sverige i ökande grad blivit ett konfliktområde, i synnerhet i kommuner med en större andel oerfarna politiker. Här har även tjänstepersoner i högre grad hoppat av sina uppdrag (Kleja, 2019). Dessa avhopp bottenar ofta i professionella konflikter om hur tjänstemannauppdraget ska utföras. Det rapporteras t.ex. om upplevelser av ”att politikerna är inne och petar i tjänstemännens utredningar och vill implementera sin politiska inriktning” (Maria Westlund, citerad i Kleja, 2019), och att politiker inte vet var de juridiska gränserna går för vad som är möjligt och inte möjligt. Detta har implikationer genom hela beslutsprocessen, och blir därför inte minst en textfråga, där texten som dokumenterar utredningar och föreslår beslut kan bli en symbolisk plats för strid.

Avslutningsvis: det är viktigt att utforska även ”tråkiga” och vardagliga – men viktiga – texter, som tjänsteutlåtandet. Denna typ av text har stor betydelse för den vardagliga demokratiska driften i kommunförvaltningar och produceras i stora mängder – i snitt skrivs enligt Hedlund (2006, s. 10) 300 tjänsteutlåtande per år i en medelstor förvaltning i en svensk kommun. Eftersom alla kommuner har ett antal förvaltningar och Sveriges har 280 kommuner skrivs många hundra tusen tjänsteutlåtanden varje år. De är värda mer uppmärksamhet.

Referenser

- Artemeva, N. (2004). Key Concepts in Rhetorical Genre Studies: An Overview. *Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing/Rédactologie*, 20, 3–38. <https://doi.org/10.31468/cjsdwr.524>
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An Introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press.
- Bazerman, C. (1994). Systems of Genre and the Enactment of Social Intentions. I A. Freedman & P. Medway, *Genre and the New Rhetoric* (s. 79–101). Taylor & Francis.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Longman.
- Bhatia, V. K. (2017). *Critical genre analysis: Investigating interdiscursive performance in professional practice*. Routledge.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1, 1–14.
- Black, E. (1965). *Rhetorical Criticism: A Study in Method*. Macmillan.

- Burke, K. (1957). *The philosophy of literary form*. Vintage.
- Byrman, G., & Ström, P. (2019). Djävulen sitter i detaljerna: Om citatteckenbruk i texter hos Polisen och socialtjänsten. *Sakprosa*, 11(5).
- Byrman, Y. (2016). Dokumentation som aktivitet och redskap: Skattebrottsförhøret och dess dokumentation. I A. W. Gustafsson, L. Holm, K. Lundin, H. Rahm, & M. Tronnier (Red.), *Svenskans beskrivning 34: Förhandlingar vid trettiofjärde sammankomsten Lund den 22–24 oktober 2014* (s. 133–145). Lundastudier i nordisk språkvetenskap Serie A 74.
- Byrman, Y. (2017). *Så fångas de misstänkta ord: Förhör och dokumentationspraktiker på Skattebrottsenheten*. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Danielsson, A. (2018). *Kommunal nämndadministration: Handboken för nämndsekreterare, ordförande i fullmäktige, kommunstyrelse och nämnder, registratorer, arkivarier, handläggare, informatörer, IT-ansvariga* (7 omarbetade upplagan). SKL Kommentus.
- Devitt, A. J. (1991). Intertextuality in tax accounting: Generic, referential, and functional. I C. Bazerman & J. Paradis (Red.), *Textual Dynamics of the Professions: Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities* (s. 336–357). University of Wisconsin Press.
- Hedlund, A. (2006). *Klarspråk lönar sig: Klarspråksarbete i kommuner, landsting och statliga myndigheter*. Justitiedepartementet.
- Helgesson, K. (2011). *Platsannonser i tiden: Den orubricerade platsannonsern 1955–2005*. Göteborgs universitet.
- Helgesson, K. (2017). Att sälja sig själv: Genrekonventioner i ansökningsbrev. I K. Helgesson, H. Landqvist, A. Lyngfelt, A. Nord, & Å. Wengelin (Red.), *Text och kontext: Perspektiv på textanalys* (s. 31–46). Gleerups.
- Karlsson, A.-M. (2010). I textanalysens utmärker? Om att intressera sig för vad texter gör (och för hur de gör det). I G. Byrman, A. Gustafsson, & H. Rahm (Red.), *Svensson och svenskan: Med sinnen känsliga för språk. Festskrift till Jan Svensson den 24 januari 2010* (s. 162–174). Lunds universitet.
- Kleja, M. (2019, december 19). Facklig oro över chefsavhoppen i Skåne och Blekinge. *Arbetsvärlden*. <https://www.arbetsvarlden.se/facklig-oro-over-chefsavhoppen-i-skane-och-blekinge/>
- Koskela, M. (2010). Tax authorities on the web – a genre system view. I W. von Hahn & C. Vertan (Red.), *Fachsprachen in der weltweiten Kommunikation. Specialized Language in Global Communication. Proceedings of the XVIth European Symposium on Language for Special Purposes (LSP), Hamburg (Germany) 2007*. Peter Lang.
- Källgren, G. (1979). *Innehåll i text: En genomgång av faktorer av betydelse för texters innehåll, uppbyggnad och sammanhang*. Studentlitteratur.

- Lassus, J. (2010). *Betydelser i barnfamiljsbroschyrer: Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Finska, finsk-ugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet.
- Lillis, T. (2017). Imagined, prescribed and actual text trajectories: The “problem” with case notes in contemporary social work. *Text & Talk*, 37(4), 485–508. <https://doi.org/10.1515/text-2017-0013>
- Lind Palicki, L. (2010). *Normaliserade föräldrar: En undersökning av Försäkringskassans broschyrer 1974–2007*. Örebro universitet.
- Lind Palicki, L., & Nord, A. (2014). ”Ni ska skriva enkelt – det står i lagen”: Legitimeringar av klarspråk i en utbildning för myndighetsskribenter. I C. Rosén, P. Simfors, & A.-K. Sundberg (Red.), *Språk i undervisning: Rapport från ASLA:s vårsymposium Linköping 11-12 maj 2012* (Revised). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151–167.
- Nord, A. (2017). *Klarspråksarbete och yrkeslivsskrivande: En forskningsöversikt*. Språkrådet, Institutet för språk och folkminnen.
- Nord, A., & Forsberg, M. (2017). Enklare efter klarspråk? Myndighetstexter före och efter ett klarspråksprojekt. I S. Bendegard, U. M. Marttala, & M. Westman (Red.), *Språk och norm: Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala 21–22 april 2016*. ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Nyström Höög, C. (2012). Beslut och informerande texter 2001 och 2011. I C. Nyström Höög, H. Söderlundh, & M. Sörlin (Red.), *Myndigheterna har ordet: Om kommunikation i skrift* (s. 72–104). Norstedts.
- Ohlsson, C. (2007). *Folkets fonder? En textvetenskaplig studie av det svenska pensionssparandets domesticering*. Göteborgs universitet.
- Sandberg, M. (2020). *Från beslut till broschyr. Intertextualitet, äldre och kultur i texter inom en statlig satsning*. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/62619>
- SCB. (2020). *Förtroendevalda i kommuner och regioner 2019* (Demokratistatistisk rapport Nr 26). <http://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/demokrati/amnesovergripande-statistik/undersokning-av-fortroendevalda-i-kommuner-och-regioner/pong/publikationer/fortroendevalda-i-kommuner-och-regioner-2019/>
- Ström, P. (2017). *Utredning inleds: Språk, genredrag och ansvar i barnavårdsutredningar*. Linnaeus University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.

- Tolvanen, E. (2014). Auktoritet i finlandssvenska och sverigesvenska myndighetstexter: En studie av lexiko-grammatiska val och ergativa roller. *Språk och stil, N.F. 24*, 166–196.
- Utbildningsnämnd. (u.å.). [Text]. Hämtad 28 februari 2020, från <https://ale.se/kommun--politik/kommunens-organisation/politik-och-namnder/politiska-namnder/utbildningsnamnd.html>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Yates, J., & Orlikowski, W. (2002). Genre Systems: Structuring Interaction through Communicative Norms. *Journal of Business Communication*, 39(1), 13–35.

Informerat samtycke i praktiken – om tillämpningen av etiska riktlinjer och implikationer för forskningen

Maria Johansson, Uppsala universitet

Abstrakt

Artikeln behandlar informerat samtycke i praktiken. Mer specifikt utgår den från de etiska dilemman som kan uppkomma vid datainsamling i verksamheter med höga krav på säkerhet, med utgångspunkt i ett tillämpat samtalsanalytiskt projekt om telefonsamtal till Kronofogden. Inledningsvis diskuteras etiska och metodologiska överväganden under datainsamlingen och hur de formades av myndighetens verksamhet. Därefter analyseras samtyckessekvenser där inringare till Kronofogdens kundservice tackar ja till att delta. Artikeln belyser därigenom samtycke till forskningsdeltagande som en process som formas både av omgivande krav och i och genom interaktion. Sammantaget lyfter artikeln behovet av en vidare diskussion om och problematisering av tillämpningen av etiska riktlinjer.

Introduktion

Att samla in forskningsmaterial i praktiska verksamheter innebär olika utmaningar, inte minst forskningsetiska. Sådana överväganden handlar ofta om att balansera skilda intressen och krav, vilket ibland kan leda till svårigheter. En grundläggande avvägning som kan utgöra ett dilemma är balansen mellan *forskningskravet*, att forskning ska bedrivas, och *individskyddskravet*, att skydda dem som deltar i forskningen (Vetenskapsrådet, 2017, s. 13). Den här artikeln tar avstamp i ett sådant etiskt dilemma och beskriver de utmaningar som jag ställdes inför i samband med insamling av samtalsdata vid Kronofogden.

I projektet gjordes ljudinspelningar av telefonsamtal till Kronofogdens kundservice. Denna centrala kundservice tar varje år emot över en miljon samtal från människor som ringer för att få hjälp med skuldärenden (Kronofogden, 2019). Att utforska samhällsbärande myndigheters kontakt med allmänheten är betydelsefullt på flera plan, såväl för forskningen som för myndigheten och inringarna. Samtidigt måste en sådan undersökning självklart göras utan att de som deltar utnyttjas eller exponeras. Tidigt i kontakten med Kronofogden aktualiserades individskyddsaspekten, särskilt ur inringarnas perspektiv, och myndigheten ställde då strikta krav på säkerhet för att forskningsprojektet skulle

kunna genomföras. De höga säkerhetskraven beror bland annat på att samtalen kan vara sekretessbelagda, men myndighetens krav fick också en grindvaktande funktion gentemot forskningen (SFS 2009:400, 34 kap.; jfr Nikolaidou m.fl., 2019).

En central del av individskyddskravet är att forskningsdeltagarna ska ge informerat samtycke, och informerat samtycke är därmed en avgörande del av forskningsprocessen. Trots det beskrivs sådana etiska överväganden ofta mycket kortfattat i forskningsrapporter, vilket bland annat beror på att inhämtandet av samtycke vanligtvis sker före datainsamlingen (Speer & Stokoe, 2014). Hur samtycke faktiskt efterfrågas och ges är alltså relativt okänt, och processen för informerat samtycke har därför kallats en ”svart låda” (Wade m.fl., 2009). Men i viss kvalitativ forskning kan samtyckesförfrågan utgöra en mer integrerad del av forskningsprocessen; i samtalsanalytiska studier, som utgår från ljud- och videoinspelningar, kan samtycket exempelvis finnas dokumenterat. Sådan dokumentation gör det möjligt att studera hur samtycke till forskning görs och omförhandlas i och genom interaktion (Paoletti, 2014b; Speer & Stokoe, 2014; Wade m.fl., 2009).

Den här artikeln behandlar forskningsetiska frågor, särskilt informerat samtycke, i praktiken och problematiserar tillämpningen av etiska riktlinjer. Syftet är att belysa samtycke till forskningsdeltagande som en process som formas både av omgivande krav och i och genom interaktion. Dels redogör jag för mina erfarenheter av att samla in material i en verksamhet med höga säkerhetskrav och diskuterar hur jag gick till väga för att bemöta kraven och samtidigt spela in fullgod samtalsdata. Dels gör jag processen för samtycke till analysobjekt genom att med samtalsanalys (*Conversation Analysis*¹, CA) utforska hur samtycke efterfrågas och ges i de ljudinspelade kundservicesamtalen (Sidnell & Stivers, 2013). Genom att studera samtycke från dessa kompletterande infallsvinklar bidrar studien till forskning om etik i praktiken (se t.ex. Fatigante & Orletti, 2014; Paoletti, 2014a, 2014b; Speer & Stokoe, 2014; jfr Ericsson & Boyd, 2017).

Empiriska studier av forskningsetiska processer

Att forskning som involverar människor kräver informerat samtycke är fastställt i både internationella riktlinjer och svensk lag. I svensk lag anges att samtycket ska vara dokumenterat samt ”frivilligt, uttryckligt och preciserat till viss forskning” (SFS 2003:460, § 17). Samtycket gäller endast om forskningsdeltagaren först fått utförlig information, bland annat om studiens syfte och metod, vem som är forskningshuvudman, eventuella risker, frivillighet och att det när som helst går att avbryta medverkan (SFS 2003:460, § 16).

¹ I artikeln används *samtalsanalys* synonymt med *Conversation Analysis*.

Trots att det finns tydligt fastställda riktlinjer för vad ett informerat samtycke ska innebära har principerna sällan granskats och analyserats som process (Paoletti, 2014a; Speer, 2014; Speer & Stokoe, 2014). På senare tid syns dock ett ökat intresse för empiriska studier av etiska överväganden och metodologiska val; det har alltså skett en empirisk vändning i behandlingen av etiska frågor (Paoletti 2014a, s. 172). Vändningen har bland annat föregåtts av debatt om standardiseringen och byråkratiseringen av etiska riktlinjer och deras betydelse för forskningens kvalitet, metodologiska val och deltagarnas säkerhet (Crow m.fl., 2006; Miller & Boulton, 2007; Murphy & Dingwall, 2007; se äv. Paoletti 2014a; Paoletti m.fl., 2013; Tennent & Grattan, 2020). Synpunkterna som framförs är mångfasetterade, men bland annat lyfts att etiska riktlinjer fungerar som ett institutionellt skydd för universiteten, snarare än som ett skydd för forskningsdeltagarna (Cloeke m.fl., 2000; Paoletti, 2014a).

Den empiriska vändningen syns särskilt i att det finns allt fler etnometodologiska och samtalsanalytiska studier som undersöker etik i praktiken (*ethics in practice*, Paoletti, 2014a). Att studera etik i praktiken innebär att beskriva de etiska och metodologiska val som gjordes under forskningsprocessen och att reflektera över deras implikationer för forskningen (Paoletti 2014a; Paoletti m.fl., 2013). Det kan också innebära att analysera hur riktlinjer för exempelvis samtycke och anonymisering formas i och genom interaktion, och därigenom studera dessa frågor ur ett deltagarperspektiv (Mondada, 2014; Speer & Stokoe, 2014). Med dessa tillvägagångssätt kan etnometodologiska och samtalsanalytiska undersökningar komplettera det normativa och standardiserade perspektivet på forskningsetik (Mondada, 2014; Paoletti m.fl., 2013).

Samtalsanalysens närstudier kan ge en avgörande inblick i hur etiska frågor faktiskt fungerar och utifrån det ge förslag på hur existerande forskningspraktiker kan utvecklas. Till exempel betonar studier av samtyckesinteraktioner vikten av att ge forskningsdeltagare ett val att aningen tacka ja eller nej, att formulera samtyckesfrågor så att de tillskriver deltagare bestämmanderätt och att efterfråga samtycke i slutet av interaktion för att öka möjligheterna till ett fullt informerat samtycke (Speer & Stokoe, 2014).

Föreliggande studie öppnar upp den svarta lådan om informerat samtycke ytterligare genom att diskutera samtycke som en process som formas både av omgivande krav och i och genom interaktion. Den belyser alltså informerat samtycke både ur ett forskningsperspektiv och ur ett deltagarperspektiv (jfr Speer, 2014). Tack vare Kronofogdens krav på dokumenterat samtycke finns ljudinspelade samtycken, vilket möjliggör för en analys av samtyckesprocessen. Dessutom poängterar studien forskningsetikens kontextkänslighet genom att framhålla hur de etiska och metodologiska övervägandena påverkas av juridiska, praktiska och tekniska förutsättningar inom den verksamhet som utforskas.

En lösning på det etiska dilemmat

I det följande avsnittet beskrivs de metodologiska och etiska överväganden som gjordes inför materialinsamlingen, och hur dessa formades av såväl juridiska som praktiska och tekniska utmaningar. Även om de samtal som till slut spelades in involverar två grupper av deltagare – inringare och handläggare vid kundservice – fokuserar artikeln på de överväganden som gjordes i relation till dem som ringer till Kronofogden. Detta val beror främst på att samtyckesprocessen från denna deltagargrupp blev mer komplex, dels då (känsliga) uppgifter om inringarnas ekonomi diskuteras i samtalen, dels då myndighetens krav och kundservicens utformning hade en tydligare inverkan på hur samtycket kunde efterfrågas och ges.

Att förhandla om tillträde och inspelning

På ett övergripande plan innebar den inledande kontakten med Kronofogden att lyfta fram betydelsen av både forsknings- och individskyddskravet. Mer specifikt innebar förhandlingarna att utforma en datainsamling som var väl förankrad och välfungerande för myndigheten samtidigt som den möjliggjorde för inspelning av god samtalsdata. Vägen till att spela in kundservicesamtalen var lång och innebar många möten med Kronofogden, framför allt med forskningssamordnare, kundservicechefer och rättsavdelningen. Uppsala universitets juridiska avdelning och säkerhetsavdelning var också ett stöd i denna inledande kontakt.

Inför kontakten med Kronofogden förutsatte jag att det aktuella projektet skulle kräva verksamhetsspecifika lösningar, men inledningsvis föreslog jag ändå en insamlingsprocess, inklusive informerat samtycke, som speglade tillvägagångssätt inom tidigare samtalsanalytiska projekt av telefonsamtal till svenska myndigheter. Det var i synnerhet två projekt, om samtal till CSN respektive Försäkringskassan, som kom att bli förebilder för studien (Ekström m.fl., 2013; Flinkfeldt, 2019). Med hänsyn till myndigheternas respektive verksamheter och inringarnas situation valde man i dessa projekt relativt kortfattade processer för information till och samtycke från inringare. En mer kortfattad process bedömdes dessutom vara positiv för forskningen då den inte hade någon större inverkan på det efterföljande kundservicesamtalet. Materialinsamlingarna utformades i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2017), och båda projekten godkändes av etikprövningsnämnden i Uppsala (dnr 2011/105 resp. 2016/073).

De två projektens processer för informerat samtycke innebar att den som ringde in först möttes av ett förinspelat meddelande om att samtal kunde komma att spelas in för forskning och utbildning. Därefter inhämtades ett indirekt och passivt samtycke genom att inringaren ombads säga till handläggaren om hen inte önskade delta i inspelningarna. I meddelandet upplystes inringaren också om att

det gick att fråga handläggaren om mer information, och under pågående datainsamling fanns det även kompletterande, skriftlig information på projektwebbplatser. I CSN-projektet fanns det vidare information på myndighetens webbplats, bland annat om när inspelning skulle ske. Därmed gav man inringarna möjligheten att ringa under dagar utan inspelning. I båda projekten stod myndigheterna för inspelningarna, antingen direkt genom telefonplattformen eller genom extern utrustning. Inför inspelningarna gavs inringarna inte möjligheten att dra tillbaka sin medverkan (A. Lindström, personlig kommunikation, 6 oktober, 2017; M. Flinkfeldt, personlig kommunikation, 10 december, 2018; jfr Flinkfeldt, 2019). Projektens materialinsamlingar är i linje med de tillvägagångssätt som är vanliga i liknande internationell forskning (se t.ex. Speer & Stokoe, 2014).

I kontakten med Kronofogden föreslogs alltså en insamlingsprocess i enlighet med de ovan beskrivna, men av juridiska, tekniska och praktiska skäl gick det inte att utforma materialinsamlingen på ett liknade sätt. En första utmaning var att Kronofogden, till skillnad från många andra myndigheter, inte har juridisk tillåtelse att spela in samtal, inte ens för interna ändamål som utbildning. Det gjorde dels att det inte var tekniskt möjligt att spela in genom myndighetens egen mjukvara, dels att handläggarna vid kundservice inte fick sköta inspelningen, även om den skulle göras med extern utrustning. I egenskap av forskningshuvudman skulle Uppsala universitet, i praktiken jag, vara den som tryckte på inspelningsknappen. En andra utmaning var att bemöta de strikta säkerhetskrav som omger Kronofogdens verksamhet. Flera av dem som ringer till Kronofogden är i en ekonomiskt utsatt situation, och samtalen kan vara sekretessbelagda eftersom de kan innehålla uppgifter om enskildas personliga och ekonomiska förhållanden (SFS 2009:400, 34 kap.). Därför krävde Kronofogden att etikprövningslagen skulle följas utan undantag, och att forskningskravet inte fick väga tyngre än individskyddskravet genom en kortfattad informations- och samtyckesprocess (SFS 2003:460). Detta innebar alltså att jag behövde ge utförlig information, muntlig och skriftlig, och låta inringarna aktivt samtycka till att delta. Samtycket skulle också dokumenteras, vilket inte var tekniskt möjligt att sköta direkt genom Kronofogdens röststyrda telefonplattform. Vidare skulle alla deltagare ges möjlighet att avbryta sin medverkan, och det skulle genomföras utan att lagra extra personuppgifter med hänsyn till dataskyddsförordningen, GDPR, som började gälla under tiden för förhandlingarna (EU 2016/679; SFS 2018:218). I diskussionerna föreslog jag flera möjliga lösningar, bland annat att efterfråga samtycke i slutet av samtalet, men det godkändes inte av rättsavdelningen. Hur jag slutligen löste en inspelning utifrån dessa förutsättningar förklaras i nästa avsnitt.

Inspelning och procedur för information och samtycke

Förhandlingarna mynnade ut i en överenskommelse om att jag själv skulle sköta inspelning samt information till och samtycke från inringarna genom att sitta tillsammans med de handläggare som deltog i undersökningen. Handläggarna rekryterades på frivillig basis och efter muntlig och skriftlig information i flera steg fick deltagande handläggare skriva under en samtyckesblankett. Åtta handläggare deltog vid enskilda tillfällen i inspelningarna, och under datainsamlingen var jag inkopplad till handläggarens telefon genom ett förgrenat headset. I mitt öra hade jag en mikrofon för telefoninspelning som kopplades till en diktafon.

De som ringde in under tiden för datainsamlingen möttes först av ett förinspelat meddelande om att Kronofogden deltog i ett forskningsprojekt som utfördes av Uppsala universitet, och att samtal därför kunde komma att spelas in. Inringarna fick också veta att de skulle få mer information när de kopplades vidare, om deras samtal blev slumpmässigt utvalt. För att inte förlänga köerna hölls detta första meddelande kortfattat.

Om en inringare genom Kronofogdens telefonplattform kopplades till en av de handläggare som deltog, tog först jag det inkommande samtalet i det förgrenade headsetet. Jag gav då ytterligare information, där jag bland annat hänvisade till en skriftlig projektwebbplats (Institutionen för nordiska språk, u.å.). Informationen var standardiserad, dels för att alla inringare säkert skulle få likvärdig information, dels för att inringaren och jag inte skulle komma i ett alltför långdraget samtal. Under informationen var inspelningen igång, och jag frågade om samtycke. Om inringaren sa nej till att delta stängdes inspelningen av, ljudfilen raderades och personen blev vidarekopplad till handläggaren. Om personen sa ja till att delta dokumenterades detta på inspelningen. Inringaren fick därefter ytterligare information, bland annat om hur hen kunde dra tillbaka sin medverkan genom att anteckna tid och datum för sitt samtal. Denna lösning, inspirerad av tidigare samtalsanalytiska projekt, gjorde det möjligt att dra tillbaka medverkan utan att extra personuppgifter behövde lagras (Sociologiska institutionen, u.å.). Efter detta kopplades inringaren vidare till handläggaren.

Sammantaget medlyssnade jag vid 250 inkommande samtal, varav 114 tackade ja till att delta och därmed spelades in. Dessvärre blev det fel på en inspelning, vilket innebär att korpusen består av 113 inspelade kundservicesamtal (total samtalstid ca 8 timmar och 10 minuter, exkl. informationsdelen). Det ger en ja-svarsfrekvens på cirka 46 %. Denna siffra är intressant att jämföra med en datainsamling av totalt 2 255 samtal vid Försäkringskassans kundservice, där ”en handfull personer” aktivt tackade nej till att delta (Flinkfeldt, 2019, s. 17–18).

Den slutgiltiga processen för information och samtycke har både för- och nackdelar, och den har implikationer för forskningen, vilket jag återkommer till i diskussionen. Men en stor fördel är att tillvägagångssättet gav en tydlig övergång mellan informationen och det faktiska kundservicesamtalet, som kunde inledas

och fortlöpa enligt vanliga rutiner. Processen möjliggjorde alltså för en fullgod samtalsanalys av hela, intakta kundserviceavtal.

Material och analysmetod för samtalsanalyserna

Artikelns samtalsanalyser utgår från en delkorpus av 113 inspelade informations- och samtyckessamtal, som kom till vid insamlingen av huvudkorpusen. Informations- och samtyckesprocessen tog i genomsnitt 2 minuter och 28 sekunder, vilket innebär att materialet uppgår till cirka 4 timmar och 40 minuter.

Själva samtyckesprocessen består av tre delar: en förfrågan, ett svar och en bekräftelse. Förfrågan löd så här: ”Nu frågar jag dig om du samtycker till att ditt telefonsamtal används i forskningen. Svara ja eller nej.” Inringarens svar på förfrågan följdes av en bekräftelse. Vid nekande svar sa jag: ”Då kommer ditt samtal inte att spelas in. Tack för din tid! Då kopplas du vidare till handläggare.” Vid jakande svar var bekräftelsen kortfattad, ”Då kommer ditt samtal att spelas in”, och efter bekräftelsen följde ytterligare information (se föregående avsnitt).

För närmare analys har själva samtyckessekvenserna valts ut. Formellt formar samtyckesprocessen ett närhetspar, där förfrågan (förstaledet) gör ett svar (andraledet) villkorligt relevant från inringaren (Schegloff & Sacks, 1973). Den villkorliga relevansen hos närhetspar innebär inte att förstaledet måste följas av ett andraled, men att deltagare brukar orientera sig mot att någonting saknas om det förväntade andraledet uteblir (Schegloff, 1968, s. 1083). Inom samlingen har samtliga samtyckessekvenser transkriberats, analyserats och kategoriserats enligt samtalsanalytisk metod för att urskilja mönster och variation i närhetsparets uppbyggnad och den sociala handling som yttrandena utför (Jefferson, 2004; Sidnell, 2013). Framför allt fokuserar analyserna på inringarnas svar utifrån preferens och affiliering, dvs. det strukturella och normativa förhållandet mellan turer och sociala handlingar respektive att ”vara med på” och visa stöd för den handling som utförs (Lindström & Sorjonen, 2013; Pomerantz & Heritage, 2013; Schegloff, 2007; Stivers, 2008). Vid förfrågningar är det till exempel prefererat att acceptera i nästa tur. Prefererade andraled tenderar att produceras enkelt, direkt och utan tvekingar, medan disprefererade turer är mer markerade genom bland annat fördröjda eller förklarande svar (Schegloff, 2007, s. 58–73). Preferens och affiliering är tätt förbundna då affilierande handlingar tenderar att utformas som prefererade handlingar och tvärtom (Heritage, 1984; Lindström & Sorjonen, 2013).

För att fullt ut kunna undersöka samtyckessekvenserna utifrån preferens och affiliering hade det varit idealt att även analysera nekande svar. Om nej är ett disprefererat svar borde det synas i svarets utformning och placering. Men en sådan analys är tyvärr inte möjlig eftersom inspelningarna där inringaren tackade nej raderades på plats. Materialet är alltså begränsat och samtyckessekvenserna

korta, men att analysera inringarnas jakande svar med CA:s *next-turn proof procedure* kan ändå visa hur den föregående förfrågan hanteras av inringarna, vilket kan ge en inblick i hur samtyckesförfrågan fungerar ur ett deltagarperspektiv (Sacks m.fl., 1974, s. 728–729).

Samtycke i interaktion

Reflektionerna i tidigare avsnitt tydliggör att samtyckesprocessen styrdes av verksamhetens ramar, men processen formas också i samtalet mellan mig och inringaren. I detta avsnitt görs en samtalsanalys av de inspelade samtyckena för att utröna hur samtyckesprocessen fungerar ur ett deltagarperspektiv. Först diskuteras förfrågans utformning.

Förfrågan

Förfrågan var av juridiska och praktiska skäl standardiserad. Trots standardiseringen förekom en viss variation i ordföljd och ordval från min sida, vilket illustreras av exempel 1 och 2. I transkriptionerna står F för forskarstuderande och I för inringare. En transkriptionsnyckel finns i bilaga 1.

Exempel 1. (ISEACS20, info, 01.30.24)

1 F: ja frågar dej nu om du samtycker till att ditt samtal används
2 i forskningen. (.) svara ↑ja: (.) eller nej.
3 (1.3)
4 I: ja:,
5 F: då kommer ditt samtal att spelas in?

Exempel 2. (ISEACS74, info, 01.30.11)

1 F: nu frågar ja dej om du samtycker till att ditt telefonsamtal används i
2 forskningen. (.) svara ja:, eller nej.
3 (1.5)
4 I: ja.
5 F: då kommer ditt samtal att spelas in.

Variationen i ordval och ordföljd verkar dock inte ha haft någon större betydelse. Desto viktigare är att förstaledet i närhetsparet inte är grammatiskt utformat som en fråga, utan har deklarativ form.² Tidigare studier av samtyckessekvenser har visat att samtyckesförfrågan ofta är utformad så att *ja* blir det prefererade svaret, och det är även välkänt att frågors grammatiska utformning påverkar preferensstrukturen och det efterföljande svaret (Raymond, 2003; Speer & Stokoe, 2014). Men i studien är samtyckesförfrågan alltså inte utformad som en ja/nej-fråga, utan den presenterar två svarsalternativ: ja eller nej. Förfrågan skapar därmed grund för en viss typ av svar och för ett binärt samtycke. I förfrågningarna går det vidare

² Eftersom förstaledet har en deklarativ form kallar jag det en förfrågan, även om förfrågan utför den sociala handlingen att fråga om samtycke.

att se att uppmaningen att svara ofta utmärker sig prosodiskt genom mikropaus, betoningar och tonhöjningar, vilket möjligen kan luta förfrågan åt ett jakande svar. Men den utmärkande prosodin kan även vara ett sätt att dels göra inringaren uppmärksam på att hen ska svara, dels göra förfrågan mer affilierande (jfr Steensig & Larsen, 2008). Det går nämligen att hävda att förfrågan utgör en disprefererad och disaffilierande handling i sig då den kräver tid och engagemang av inringaren under en potentiellt känslig situation (jfr Gill m.fl., 2001; Steensig & Drew, 2008). Den inledande förfrågan lägger alltså en grund för inringarnas svar, och i det följande analyseras hur deltagarna därefter säger ja till att delta. Inledningsvis ges en överblick över samlingens typer av svar.

Inringarnas samtycken

Majoriteten av inringarnas responser utgörs av enkla interjektioner, dvs. *ja* med olika prosodisk karaktär. Endast tre svar är mer utvecklade, varav *m=ja? ni kan använda den* är ett av dem (artikelns exempel 5 och 7 visar de andra två). Bland de 113 samtyckessekvenserna går det utöver detta att urskilja fyra huvudsakliga typer av svar utifrån svarsturens design och position i förhållande till förfrågan. I tabell 1 sammanfattas fördelningen av de olika typerna. Procentvärdena är avrundade till heltal.

Tabell 1. Svar utifrån design och position.

Direkta (inom 2,6 sek)	Fördröjda	Överlappande	Efter upprepning
92 (82 %)	2 (1 %)	8 (7 %)	11 (10 %)

Av tabell 1 går det att utläsa att de flesta svaren kommer inom 2,6 sekunder. Tabellen visar också att det förekommer svar som är fördröjda respektive tidiga och överlappande, och att inringaren vid 11 tillfällen svarar först efter en hel eller delvis upprepning av förfrågan. Pausen före upprepningen varierar då mellan 3,5 och 5,6 sekunder. I tabellen kategoriseras svaren inom 2,6 sekunder som direkta. Samtalsanalytiska studier utgår ofta från att längre pauser vid turbyten, exempelvis pauser på 2 sekunder, indikerar ett disprefererat svar, men det finns också kvantitativa studier som problematiserar tid som grund för preferens (Kendrick & Torreira, 2015; Pomerantz, 1984; jfr Speer & Stokoe, 2014, s. 67). I den specifika samtalsituationen är det inte helt enkelt att dra en gräns för vad som är ett fördröjt svar; pauserna kan sannolikt påverkas av att samtalen sker per telefon och att vissa deltagare orienterar sig mot informationen som förinspelad. De fyra kategorierna i tabellen utgår dock från en systematisk genomgång av materialet. I

nästkommande avsnitt analyseras hur deltagarna säger ja till att delta utifrån de fyra svarstyperna.

Direkta svar

Exempel 1 och 2 är typiska för hur ett direkt ja kan se ut och fungera. Exempel 3 och 4 nedan visar ytterligare prov på direkta svar.

Exempel 3. (ISEACS58, info, 01.37.41)

1 F: ja frågar dej nu om du samtycker till att ditt telefonsamtal används i
2 forskningen. svara ja:, eller ne:j.
3 (1.1)
4 I: ja:hh
5 (0.7)
6 F: då kommer ditt samtal att spelas in,

Exempel 4. (ISEACS82, info, 01.33.29)

1 F: nu frågar ja de:j om du samtycker till att ditt telefonsamtal används
2 i forskningen. (.) sva:ra ja? eller ne:j.
3 (1.3)
4 I: j:a.
5 (0.8)
6 F: då kommer ditt samtal att spelas in.

I både exempel 3 och 4 är inringarnas svar starkt betonade genom emfas och förlängning. I exempel 3 låter talaren irriterad; det betonade ja:et är utdraget, monotont och sägs med en kraftig utandning. I exempel 4 är betoningen och det förlängda ja:et snarare en övertydlig artikulation av svaret, vilket skulle kunna tyda på att talaren orienterar sig mot förfrågan som en del av ett automatiskt talsvar. Vid ett annat tillfälle säger en inringare till och med *a:h ja trodde du va en telefonsvarare. omen du va en rikti människa asså° (1.2) >hehehe<* mot slutet av informationen, vilket indikerar att flera inringare uppfattade den standardiserade informationen som förinspelad.

Under ett par dagar var det problem med telefontekniken, och samtalen kunde plötsligt brytas. För att se till att inringaren fortfarande var kvar fick jag därför interagera med inringarna på ett mer personligt sätt, även om jag utgick från samma manus. Denna förändring kan observeras i inringarnas direkta svar, såsom i exempel 5.

Exempel 5. (ISEACS86, info, 01.33.85)

1 F: så nu frågar ja de:j om du samtycker till att ditt telefonsamtal
2 används i forskningen. (.) sva:ra ja, [eller ne:j.
3 I: [hehö
4 (1.0)
5 I: .h fja:, de går bra: dehhef
6 F: t tack så mycke. då kommer dittf samtal att spelas [in?
7 I: [a:h.

I exempel 5 skrattar inringaren lätt under samtyckesförfrågan, och inringaren ger därefter ett direkt men utvecklat svar med skratt i rösten (rad 5). Detta orienterar

jag mig emot, då jag tackar för samtycket med leende röst innan jag går vidare till den standardiserade bekräftelsen. Tacket indexerar en större bestämmanderätt hos inringaren, och talar fram den beroendesituation som jag själv är i gentemot inringarens deltagande (Speer & Stokoe, 2014, s. 62). Innan samma inringare kopplas vidare till handläggaren värderar och kommenterar hen avslutningsvis informationen med *£gu:d va du få:r- (...) mycke ↑å: (.) babbla upp£* med leende ton. Inringaren gör det därmed värt att påpeka att informationen är märkbart lång, och ordvalet ”babbla upp” signalerar att informationen ses som en ordmassa snarare än en rad informationspunkter värda att lägga på minnet.

Överlappande svar

I åtta av samtyckessekvenserna kommer inringarens jakande svar överlappande med min förfrågan. Exempel 6 och 7 visar hur det kan se ut.

Exempel 6. (ISEACS103, info, 01.35.05)

```

1 F:      nu: frågar ja <↓de:j om du samtycker> till att ditt telefonsamtal
2         används i forskningen. (.) sva:ra ja:, [eller nej.
3 I:      [ja:..
4         (0.5)
5 F:      ja.=
6 I:      =ja.
7 F:      då kommer ditt samtal att spelas in.
```

Exempel 7. (ISEACS6, info, 01.34.14)

```

1 F:      jag frågar dej ↓nu: om du samtycker till att ditt samtal används i
2         forskningen. (0.3) svara ja:, [eller nej.
3 I:      [a:,
4         (1.3)
5 F:      då kommer [ditt samtal att spelas in?
6 I:      [↓ja:, de går bra: (de/å ta in.)
```

I båda exemplen kommer inringarnas överlappande svar direkt efter min uppmaning att ge ett svar, men innan jag har hunnit säga att *nej* är ett av svarsalternativen. I exempel 6 ger jag en bekräftelse på rad 5, som upprepar inringarens jakande svar. Inringaren kommer därefter snabbt in och bekräftar att hen svarar ja (rad 6), varpå jag ger den standardiserade bekräftelsen om inspelning. I exempel 7 går jag istället direkt in på bekräftelsen, dock efter en paus (rad 5 resp. 4). Överlappande med den standardiserade bekräftelsen kommer inringaren in med ett utvecklat svar där hen säger att det går bra att spela in (rad 6). Att svara överlappande på dessa sätt kan eventuellt vara ett försök att snabba på informationen och fortare kopplas vidare till handläggaren.

Fördröjda svar

Som tidigare nämnt är det svårt att dra en exakt gräns för vad som är ett fördröjt svar. Exempel 8 nedan är dock ett av de svar som är tydligt fördröjt.

Exempel 8. (ISEACS95, info, 01.34.75)

```
1 F:      nu frågar ja ↓de:j om du samtycker till att ditt telefonsamtal används
2         i forskningen. svara ja:, [eller ne:j.
3 I:      [(.nfh)
4         (0.8)
5 I:      (h .h)
6         (4.0)
7 I:      ja,
8         (0.7)
9 F:      ja? (0.4) då kommer ditt samtal att spelas in.
```

I sekvensen dröjer det över 4 sekunder innan inringaren ger sitt svar. En sådan lång paus är tydligt disprefererad, vilket också syns i att jag bekräftar inringarens svar med frågande intonation på rad 9. Den långa pausen indikerar att någonting är problematiskt; huruvida det är själva ställningstagandet till att delta eller förfrågans utformning som är problematisk går dock inte att fastställa från svaret. Möjligtvis kan svaren som kommer efter upprepningar ge en tydligare, om än övergripande, bild av hur förfrågan hanteras och uppfattas.

Svar efter upprepning

I 10 % av fallen krävs det att jag helt eller delvis upprepar förfrågan för att få ett svar. I enstaka fall kan upprepningen bero på oförutsägbara händelser under telefonsamtalet, som att en hund skäller i bakgrunden. I de flesta fall indikerar upprepningarna dock en ovisshet i förfrågan och huruvida den verkligen har registrerats av inringaren. Exempel 9 visar en sekvens där förfrågan måste upprepas i sin helhet innan inringaren ger ett svar.

Exempel 9. (ISEACS88, info, 01.32.83)

```
1 F:      ↑nu frågar ja dej om du samtycker till att ditt telefonsamtal används
2         i forskningen. (0.4) svara ja: (.) eller ne:j.
3         (4.8) ((bakgrundsprat på kundservice))
4 F:      då frågar ja dej om du samtycker till att ditt telefonsamtal används i
5         forskningen. svara ja? eller nej.
6         (1.1)
7 I:      ja:.
8 F:      då kommer ditt samtal att spelas in?
```

På rad 7 ger inringaren ett tydligt och direkt svar. Detta svar kommer dock först efter att förfrågan ställts två gånger (rad 1 & 4). Att svaret kommer så pass omgående efter den andra samtyckesförfrågan kan å ena sidan vara en orientering mot förfrågan som förinspelad där inringaren väntar in ett nytt svarstillfälle. Å andra sidan kan svaret efter upprepningen tyda på att inringaren av någon anledning inte uppfattat eller hört den första förfrågan. Så är troligtvis fallet i exempel 10, där inringarens svar dock kommer överlappande med upprepningen.

Exempel 10. (ISEACS7, info, 01.35.43)

1 F: jag frågar dej nu: om du samtycker till att ditt samtal används i
2 forskningen. (.) svara ja:, eller nej.
3 (4.6) ((bakgrundsprat på kundservice))
4 F: ja fr[ågar dej nu-
5 I: [°ja:h,°
6 (0.9)
7 F: svarar du ↑ja: [eller nej.
8 I: [ja:h,
9 F: ↑ja. (0.4) .h då kommer ditt samtal att spelas in?

I exempel 10 upprepar jag frågan delvis, och under upprepningen svarar inringaren *ja* överlappande (rad 5). Men inringarens svar sägs ganska tyst, vilket jag hanterar som osäkert genom att ställa en förtydligande fråga (rad 7). Även denna gång svarar inringaren *ja* överlappande, dock med starkare röst. På rad 9 bekräftar jag inringarens svar med ett speglande *ja*, och ger därefter den vanliga bekräftelsen om inspelning.

Även i exempel 11 kommer inringarens svar överlappande med upprepningen av förfrågan. Här är inringarens svar dock mer utvecklat än ett enkelt *ja*.

Exempel 11. (ISEACS36, info, 01.33.59)

1 F: ja frågar dej nu: om du samtycker till att ditt telefonsamtal används
2 i forskningen. svara ja:, eller ne:j.
3 (5.6)
4 F: ja frågar dej nu [om du samtycker till att ditt telefonsamtal används
5 I: [↑ja↑ja,
6 i forskningen. svara ja, eller n[ej.
7 I: [↓ja:↑ja,
8 (0.7)
9 I: (°de=e hhe°) >ja:ja:,< absolut
10 F: [jah, då kommer ditt samtal [å spelas in.
11 I: [.he

Exempel 11 innehåller flera överlappande svar från inringaren. Svarens form och utförande, ↑ja↓ja, (rad 5, jfr rad 7) och >ja:ja:,< *absolut* (rad 9), ger en markerad bekräftelse, som gör mer än att acceptera frågan om samtycke. Med de markerade svaren och det lätta skrattet (rad 9) orienterar sig inringaren mot relevansen att ge ett svar på rad 3, och hen hanterar sitt svar som försenat. De dubblade ja-svaren och *absolut* signalerar samtidigt ett engagemang och tillmötesgående från inringarens sida, vilket ger ett eftertryck åt samtycket (jfr J. Lindström, 1999, s. 136). Inringarens svar utgör därmed en affilierande handling, som förmedlar en positiv hållning till situationen.

Sammanfattningsvis visar samtalsanalyserna hur samtycke görs i och genom interaktion, utifrån de ramar som finns. Reflektionerna kring förfrågans utformning lyfter fram att förstaledet skapar grund för en viss typ av svar och samtycke. Analyserna av inringarnas svar visar i sin tur att ett svar kan göra mer än ett samtycke till deltagande, då olika sätt att svara *ja* kan vara prefererade och affilierande i olika grad. På så sätt kan inringaren visa en hållning till forsknings-situationen eller förfrågan. Att inringarnas svar kan vara fördröjda eller komma

först efter upprepningar av förfrågan visar också att samtyckesförfrågan inte alltid uppfattas. I den specifika samtalssituationen kan det vara otydligt att och när inringarna ska svara, och den standardiserade informationen kan påverka preferensen och den villkorliga relevansen inom närhetsparet.

Diskussion

Om man frågar kan man få svar, och i den aktuella studien finns det en avsedd plats för deltagare att antingen tacka ja eller nej till att delta. Inringarens svar följs sedan av en bekräftelse om huruvida inspelning kommer att ske eller inte. Själva informations- och samtyckesprocessen utgör alltså en särskild samtalsaktivitet, som är skild från det efterföljande kundservicesamtalet. I tidigare samtalsanalytiska undersökningar, såväl svenska som internationella, blandas inte sällan dessa aktiviteter (jfr t.ex. Flinkfeldt, 2019; Speer & Stokoe, 2014). Det förekommer ingen tydlig plats för deltagare att lämna samtycke, utan istället ges information om att det går att tacka nej när inringaren väl kopplats fram till den som tar emot samtalet. När samtalet har kopplats fram är dock en ny samtalsaktivitet – kundservicesamtalet – relevant, och tillvägagångssättet lägger därmed ett ansvar och en börda på inringaren att aktivt avbryta den pågående samtalsaktiviteten om hen inte vill delta (jfr Sikveland m.fl., 2016; Speer & Stokoe, 2014). Detta kan vara särskilt svårt då kundservicesamtalet som institutionellt samtal kännetecknas av relativt fasta faser, i synnerhet i början av samtalet (jfr Linell, 1990; Whalen & Zimmerman, 1987). I praktiken utgör indirekta och passiva samtycken inte några egentliga samtyckesgivande interaktioner, utan ”consent occurs by default rather than achievement” (Speer & Stokoe, 2014, s. 58). Utöver att innebära en lägre interaktionell börda för inringaren ger ett explicit tillfrågande om samtycke en mer balanserad jämlikhet mellan studiens grupper av deltagare. I en samtalskontext som Kronofogdens kundservicesamtal, där det redan kan finnas en asymmetri mellan inringaren och handläggaren, kan denna inbyggda jämlikhet i studiens design ses som extra viktig. Att inringarna utgjorde en utsatt grupp som delade med sig av känsliga uppgifter var också en huvudsaklig orsak till att Kronofogden krävde en gedigen informations- och samtyckesprocess.

Tillvägagångssättet för att efterfråga och inhämta samtycke har dock implikationer för forskningen. Till exempel kan sättet att efterfråga samtycke sannolikt ha påverkat ja-svarsfrekvensen. För det första är handlingen att efterfråga samtycke disprefererad och disaffilierande i sig, då den kräver tid och engagemang av inringarna i en känslig situation (jfr Gill m.fl., 2001; Steensig & Larsen, 2008). Om informationen uppfattades som onödigt krånglig, kan fler ha valt att inte delta (jfr Flinkfeldt, 2019; Paoletti, 2014a). För det andra är samtycke inte nödvändigtvis binärt, utan det går att hävda att människor kan vara olika benägna att delta i forskning (jfr Ericsson & Boyd, 2017). Holland m.fl. (2014, s. 415)

beskriver samtycke som ett kontinuum från ”clear refusal, through degrees of ambivalence, to clear and willing consent”. Det går att tänka sig att personer som är ambivalent inställda till deltagande, och som inte säkert skulle ta sig besväret att aktivt avbryta ett kundservicesamtal för att säga nej, är mer benägna att tacka nej när samtyckesfrågan ställs explicit.

Informerat samtycke utgör en viktig hörnsten inom forskningsetiken, och det finns som tidigare nämnt tydliga riktlinjer för *att* samtycke ska inhämtas och vad det ska innebära. Däremot är det mindre tydligt när och hur i forskningsprocessen samtycket ska efterfrågas. Artikelns analys av samtyckessekvenser synliggör, trots kraven på standardisering, en variation som visar hur samtycke är något som görs lokalt i samtal. Inringarnas svar styrs visserligen av förfrågans utformning, men genom analysen framgår hur olika sätt att svara ja samtidigt kan förmedla en hållning till både frågan och forskningssituationen. Att studera samtyckesinteraktion i detalj kan alltså ge oss värdefull information om hur sättet att inhämta samtycke kan få betydelse för både forskningsprocessen och deltagarnas situation. Det framhålls inte sällan att tillämpad samtalsanalys kan bidra till de praktiska verksamheter som utforskas, men genom att göra forskningspraktiken till studieobjekt kan samtalsanalysen också ge värdefull information om och i förlängningen bidra till såväl den egna som andra kvalitativa forskningsverksamheter (jfr Antaki, 2011; Speer, 2014).

I artikeln har jag belyst forskningsetiska frågor i praktiken genom att dels reflektera över de etiska och metodologiska val som gjordes i kontakten med Kronofogden och under materialinsamlingen, dels analysera samtyckessekvenser i interaktion. Sammantaget lyfter reflektionerna och samtalsanalyserna behovet av att föra en kritisk och levande diskussion kring tillämpningen av etiska riktlinjer, i synnerhet utifrån tre centrala observationer. För det första: Det finns en oundviklig spänning mellan att å ena sidan maximera deltagandet och å andra sidan säkerställa att alla deltagare är fullt informerade (Wade m.fl., 2009). Utan att kontrollera att deltagarna verkligen har tagit till sig informationen är det svårt att avgöra om de är fullgott informerade, men utökade kontroller av informationsinhämtning behöver inte nödvändigtvis gynna vare sig deltagarnas förståelse eller forskningen, eftersom en lång informationsprocess kan uppfattas som krånglig och göra att fler väljer att inte delta. För det andra: Samtycke är och har ofta varit en skriven artefakt (Fatigante & Orletti, 2014). Det är dock inte helt enkelt att översätta de skriftliga samtyckesblanketterna till muntliga sammanhang, utan det krävs lösningar som är anpassade efter forskningssituationen (jfr Cloke m.fl., 2000; Fatigante & Orletti, 2014; Paoletti, 2014; Tennent & Grattan, 2020). Det behövs alltså nya metoder för att ge muntlig information och inhämta muntliga medgivanden, och de etiska riktlinjerna bör breddas så att de tar hänsyn till fler typer av kvalitativ forskning. Och för det tredje: Det är av stor vikt att diskutera vem eller vilka som skyddas av de rigida samtyckeskraven. Det har hävdats att etiska riktlinjer ibland verkar utformade för att ge universitet institutionellt skydd,

snarare än att värna om forskningsdeltagarnas säkerhet (Cloke m.fl., 2000; Paoletti, 2014a; Paoletti m.fl., 2013). I tillämpade projekt kan skyddet också gälla den beforskade verksamheten genom de krav som ställs. I artikeln visar fördröjda och överlappande svar samt svar efter upprepningar att förfrågan om samtycke inte alltid registreras, och i vissa samtal finns det tecken på att ett aktivt lyssnande och informationsinhämtning inte sker fullt ut. Detta talar för att deltagarna och deras förståelse av en eventuell medverkan hade kunnat gynnas av en kortare information och ett ledigare sammanhang där informationen inte riskerar att uppfattas som förinspelad. Den rigida processen för informerat samtycke säkerställer dock att allt görs enligt regelboken, vilket är viktigt när känslig och sekretessbelagd data samlas in.

Avslutningsvis vill jag framhålla att lagar och riktlinjer för forskningsetik självfallet och ofrånkomligen behövs. Hur, när och i vilket syfte de tillämpas är dock nödvändigt att diskutera. En större förståelse för de etiska övervägandenas kontextkänslighet är också betydelsefullt, inte minst vid samverkan med det omgivande samhället, som i första hand har de skriftliga, övergripande riktlinjerna att förhålla sig till. Etiska riktlinjer ska skydda deltagarna i första rummet, och för att inte enbart utgöra ett skydd för universiteten och den beforskade verksamheten krävs att informationen och samtyckesförfrågan anpassas efter både deltagarna och forskningssituationen.

Referenser

- Antaki, C. (2011). *Applied conversation analysis: Intervention and change in institutional talk*. Palgrave Macmillan.
- Cloke, P., Cooke, P., Cursons, J., Milbourne, P., & Widdowfield, R. (2000). Ethics, reflexivity and research: Encounters with homeless people. *Ethics, Place and Environment*, 3(2), 133–154.
<https://doi.org/10.1080/713665889>
- Crow, G., Wiles, R., Heath, S., & Charles, V. (2006). Research Ethics and Data Quality: The Implications of Informed Consent. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(2), 83–95.
<https://doi.org/10.1080/13645570600595231>
- Ekström, M., Lindström, A., & Karlsson, S. (2013). Managing troubles-talk in the renegotiation of a loan contract. *Discourse Studies*, 15(4), 371–394.
<https://doi.org/10.1177%2F1461445613483038>
- Ericsson, S., & Boyd, S. (2017). Children's ongoing and relational negotiation of informed assent in child–researcher, child–child and child–parent interaction. *Childhood*, 24(3), 300–315.
<https://doi.org/10.1177%2F0907568216688246>

- EU 2016/679. Europaparlamentets och rådets förordning (EU) 2016/679 av den 27 april 2016 om skydd för fysiska personer med avseende på behandling av personuppgifter och om det fria flödet av sådana uppgifter och om upphävande av direktiv 95/46/EG (allmän dataskyddsförordning). *Europeiska unionens officiella tidning*, L119/1. Hämtad 2020-08-12 från <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=CELEX:32016R0679>
- Fatigante, M., & Orletti, F. (2014). Information Giving and Enactment of Consent in Written Consent Forms and in Participants' Talk Recorded in a Hospital Setting. *Human Studies*, 37(2), 211–238. <https://doi.org/10.1007/s10746-013-9303-z>
- Flinkfeldt, M. (2019). *På tal om pengar. Problembeskrivningar, hjälp och bemötande när barnfamiljer ringer till Försäkringskassan* (Socialförsäkringsrapport 2019:4). Försäkringskassan. <https://www.forsakringskassan.se/wps/wcm/connect/62f3b23d-f552-4b04-a24c-0276baa72531/socialforsakringsrapport-2019-4.pdf?MOD=AJPERES&CVID=>
- Gill, V., Halkowski, T. & Roberts, F. (2001). Accomplishing a request without making one: A single case analysis of a primary care visit. *Text & Talk*, 21(1–2), 55–81. <https://doi.org/10.1515/text.1.21.1-2.55>
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity Press.
- Holland, S., Williams, A., & Forrester, D. (2014). Navigating ethical moments when researching substance misuse with parents and their children. *Qualitative Research*, 14(4), 411–427. <https://doi.org/10.1177%2F14687941112473495>
- Institutionen för nordiska språk. (u.å.). *Ring och få råd. Om värdegrund, myndighetsutövning och rådgivning i samtal till Kronofogdens kundservice*. Hämtad 2020-07-02 från <https://www.nordiska.uu.se/forskning/projekt/ring-och-fa-rad/>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (s. 13–31). John Benjamins.
- Kendrick, K. H., & Torreira, F. (2015). The Timing and Construction of Preference: A Quantitative Study. *Discourse Processes*, 52(4), 255–289. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.955997>
- Kronofogden. (2019). *Årsredovisning Kronofogdemyndigheten 2019*. <https://www.kronofogden.se/arsredovisningochbudgetunderlag.html>
- Lindström, A., & Sorjonen, M-L. (2013). Affiliation in Conversation. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 350–369). Wiley Blackwell.
- Lindström, J. (1999). *Vackert, vackert!: syntaktisk reduplikation i svenskan*. [Doktorsavhandling]. Helsingfors universitet.

- Linell, P. (1990). De institutionaliserade samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. *Forskning om utbildning*, 17(4), 18–35.
- Miller, T., & Boulton, M. (2007). Changing constructions of informed consent: Qualitative research and complex social worlds. *Social Science and Medicine*, 65(11), 2199–2211.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.08.009>
- Mondada, L. (2014). Ethics in action: Anonymization as a participant's concern and a participant's practice. *Human Studies*, 37(2), 179–209.
<https://doi.org/10.1007/s10746-013-9286-9>
- Murphy, E., & Dingwall, R. (2007). Informed consent, anticipatory regulation and ethnographic practice. *Social Science and Medicine*, 65(11), 2223–2234. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.08.008>
- Nikolaidou, Z., Rehnberg, H. S., & Wadensjö, C. (2019). Negotiating access with public authorities in research on asylum. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 262. King's College London.
- Paoletti, I. (2014a). Introduction to the special issue: Ethical issues in collecting interactional data. *Human Studies*, 37(2), 257–277.
<https://doi.org/10.1007/s10746-013-9306-9>
- Paoletti, I. (2014b). Ethics and the Social Dimension of Research Activities. *Human Studies*, 37(2), 257–277. <https://doi.org/10.1007/s10746-013-9299-4>
- Paoletti, I., Tomás, M. I., & Menéndez, F. (Red.). (2013). *Practices of ethics: An empirical approach to ethics in social sciences research*. Cambridge Scholars Publisher.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. I J. M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis* (s. 57–101). Cambridge University Press.
- Pomerantz, A., & Heritage, J. (2013). Preference. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 210–228). Wiley Blackwell.
- Raymond, G. (2003). Grammar and Social Organization: Yes/No Interrogatives and the Structure of Responding. *American Sociological Review*, 68(6), 939–967.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist*, 70(6), 1075–1095.
<https://doi.org/10.1525/aa.1968.70.6.02a00030>
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.

- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327.
- SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460
- SFS 2009:400. *Offentlighets- och sekretesslag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/offentlighets--och-sekretesslag-2009400_sfs-2009-400
- SFS 2018:218. *Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218
- Sidnell, J. (2013). *Basic Conversation Analytic Methods*. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *Handbook of Conversation Analysis* (s. 77–99). Wiley-Blackwell.
- Sidnell, J., & Stivers, T. (Red.). (2013). *Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell.
- Sikveland, R., Stokoe, E., & Symonds, J. (2016). Patient burden during appointment-making telephone calls to GP practices. *Patient education and counseling*, 99(8), 1310–1318. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2016.03.025>
- Sociologiska institutionen. (u.å.). *Ord om självmord: kommunikativ självmordsprevention baserad på hjälpsökares och volontärers meningsskapande på en självmordshjälplinje*. Hämtad 2020-07-02 från <https://www.soc.uu.se/sjalvmordsforskning/>
- Speer, S. A. (2014). Reflecting on the Ethics and Politics of Collecting Interactional Data: Implications for Training and Practice. *Human Studies*, 37(2), 279–286. <https://doi.org/10.1007/s10746-014-9310-8>
- Speer, S. A., & Stokoe, E. (2014). Ethics in action: Consent-gaining interactions and implications for research practice. *British Journal of Social Psychology*, 53(1), 54–73. <https://doi.org/10.1111/bjso.12009>
- Steensig, J., & Drew, P. (2008). Introduction: questioning and affiliation/disaffiliation in interaction. *Discourse Studies*, 10(1), 5–15. <https://doi.org/10.1177%2F1461445607085581>
- Steensig, J., & Larsen, T. (2008). Affiliative and disaffiliative uses of you say x questions. *Discourse Studies*, 10(1), 113–133. <https://doi.org/10.1177%2F1461445607085593>
- Stivers, T. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 31–57. <https://doi.org/10.1080/08351810701691123>
- Tennent, E., & Grattan, F. (2020, 12 januari). Risk, time, and consent: Balancing ethics and natural data collection. *ISCA Forum Newsletter*, 1.

<https://www.conversationanalysis.org/risk-time-and-consent-balancing-ethics-and-natural-data-collection/>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Wade, J., Donovan, J. L., Athene Lane, J., Neal, D. E., & Hamdy, F. C. (2009).

It's not just what you say, it's also how you say it: Opening the 'black box' of informed consent appointments in randomised controlled trials. *Social Science & Medicine*, 68(11), 2018–2028.

<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.02.023>

Whalen, M. R., & Zimmerman, D. H. (1987). Sequential and institutional

contexts in calls for help. *Social Psychology Quarterly*, 50(2), 172–185.

<https://doi.org/10.2307/2786750>

Bilaga 1: Transkriptionsnyckel

[Början av överlappande tal
=	Omedelbar övergång mellan två olika turer eller mellan två delar av samma tur
(.)	Mikropaus, paus under två tiondelars sekund
(1.5)	Paus mätt i tiondelars sekund
.	Fallande intonation
,	Viss stigande intonation, fortsättningsintonation
?	Stigande intonation (inte nödvändigtvis frågeintonation)
<u>Ord</u>	Betoning eller emfas
° °	Yttrandet som inramas sägs med svag röst
↑	Tydligt stigande tonfall för efterföljande stavelse
↓	Tydligt fallande tonfall för efterföljande stavelse
< >	Yttrandet som inramas sägs i långsamt tempo
> <	Yttrandet som inramas sägs i snabbt tempo
:	Utdraget ljud (ju längre ljud, desto fler kolon)
Or-	Uttalandet av ett ord avbryts
£ £	Yttrandet som inramas sägs med leende röst
Hehe/höhö	Skratt
hh	Ljudlig utandning (ju starkare, desto fler h)
.hh	Ljudlig inandning (ju starkare, desto fler .h)
.nfh	Ljudlig inandning genom näsan
(ord)	Osäkert yttrande
(())	Kommentar

Ämnesspråk i skolämnet Idrott och hälsa – en analys av begrepp och begreppsrelationer

Katarina Lundin, Lunds universitet
Katarina Schenker, Linnéuniversitetet

Abstrakt

Flera idrottsforskare understryker språkets roll i undervisning i skolämnet Idrott och hälsa (Larsson & Karlefors, 2015; Nyberg & Larsson, 2014; Schenker et al., 2019), och ämnesspråket har påståtts vara svagt inte minst i de delar som hör samman med hälsa (Redelius et al., 2009; Schenker, 2018). I denna artikel presenteras resultaten av en pilotstudie av ämnesspråket i skolämnet Idrott och hälsa som det framställs i fyra läromedel. Vi har genomfört en semantisk analys (Holm, 2018; Saeed, 2014; Zimmermann & Sternefeld, 2013) av centrala begrepp i läromedlen och kompletterat denna med en terminologisk analys (Nuopponen & Pilke, 2016) för att identifiera såväl semantiska nätverk som begreppshierarkier som hör samman med idrott- respektive hälsa-delen av ämnet. Resultaten av vår undersökning visar att ämnesspråket i ämnet generellt är svagt men framför allt att det är svagare för hälsa-delen än idrott-delen; de begrepp som hör samman med idrott är mer specifika, konkreta och grafiskt längre än de som hör samman med hälsa och hör tydligare samman med varandra i semantiska nätverk. Därtill är de begrepp som hör samman med idrott i större utsträckning underbegrepp (*hyponymer*), medan de begrepp som hör samman med hälsa i större utsträckning är överbegrepp (*hyperonymer*). Resultatet är viktigt eftersom bristen på ett för ämnet gemensamt och starkt ämnesspråk dels gör bedömningen av elevernas prestationer i Idrott och hälsa osäker och subjektiv, dels ger upphov till stor variation i innehållet i ämnet. Resultaten kan utgöra en vetenskaplig grund för diskussioner om konsekvenser och didaktiska implikationer av förekomst och användning av ämnesspråk eller icke-ämnesspråk i ämnet.

Inledning

Skolämnet Idrott och hälsa är ett innehållsmässigt komplext ämne som ofta beskrivs som praktiskt, och sedan ämnet infördes i skolan har det ändrat såväl benämning som innehåll. Benämningen har skiftat från *Gymnastik* till *Gymnastik med lek och idrott* och därefter tillbaka till *Gymnastik*. Den ändrades därefter till

Idrott och blev slutligen dagens *Idrott och hälsa* (Lundvall & Meckbach, 2003). Innehållet i ämnet har sedan införandet kunnat knytas till kroppslig rörelse och olika dimensioner av hälsa. Däremot har motiven för undervisningen såväl som logikerna för densamma skiftat. Oavsett motiv kan ämnet i förlängningen ses som ett instrument för ökad folkhälsa, vilket gör att man torde kunna ställa krav på ämnet i form av social rättvisa och inkludering för en jämlik hälsa.

I det centrala innehållet i dagens skolämne i såväl grundskolan som på gymnasiet fokuseras rörelse, hälsa och livsstil samt friluftsliv och utevistelse. Begreppen *idrott* och *hälsa* är mångtydiga¹ (Quennerstedt, 2006; Thedin & Jakobsson, 2005), och det komplexa ämnet behöver därtill ses i ljuset av den samhällspolitiska utvecklingen med fokus på bland annat folkhälsoperspektiv och social rättvisa (se exempelvis Ekberg, 2009, 2016; Larsson et al., 2018; Quennerstedt, 2008, 2019; Redelius et al., 2009; Schenker, 2019). Ämnets särskilda förutsättningar avseende bredd i innehållet och ämnets status som såväl praktiskt som teoretiskt medför att innehållet och kunskapskraven i ämnet är svårpreciserade, något som i sin tur påverkar lärarnas bedömning av elevernas kunskaper i ämnet (Annerstedt & Larsson, 2010; Svennberg, Machbach & Redelius, 2014; Tholin, 2006; Wiker, 2017). Eleverna vet inte alltid vad som förväntas av dem (Modell, 2018; Redelius et al., 2015; Seger, 2014), och lärare tenderar att bedöma och betygsätta andra aspekter än vad som anges i bedömningskriterierna, som exempelvis ledarskapsförmåga och attityd till ämnet (Redelius & Hay, 2012; Skolinspektionen, 2012; Svennberg et al., 2018).

Bland andra Redelius et al. (2009), Svennberg et al. (2014) och Schenker (2018, 2019) beskriver ämnesspråket i skolämnet *Idrott och hälsa* som svagt, men det har hittills inte genomförts några språkvetenskapliga undersökningar som kan belägga eller falsifiera påståendena om ett svagt ämnesspråk. Däremot understryker flera forskare, som Larsson och Karlefors (2015), Larsson och Redelius (2008), Nyberg och Larsson (2014), Schenker et al. (2019) och Wright (1997; 2000) språkets roll i all form av idrottsundervisning. Det skrivs inte heller explicit fram vari denna svaghet består, men det framgår att det bland annat handlar om en generell brist på begrepp som definierar ämnets innehåll och att de begrepp som återfinns beskrivs som vaga. Däremot har det påpekats att det finns ett såväl nationellt som internationellt starkt ämnesspråk för den del av *Idrott och hälsa* som relaterar till idrott, framför allt till tävlingsidrott och mätbarhet (se exempelvis Svendsen, 2014; Svendsen & Svendsen, 2016). För att kunna ge en bild av ämnesspråket i *Idrott och hälsa* har vi fokuserat på begrepp som i fyra läromedel i *Idrott och hälsa* lyfts fram som centrala. Syftet med undersökningen är att visa hur ämnesspråket i dagens skolämne *Idrott och hälsa* ser ut, med utgångspunkt i ett urval av läromedel för grundskolans högstadium respektive för

¹ Av läsbarhetsskäl har vi valt att genomgående använda kursiv stil för både benämningar/termer och begrepp; för studiens syften är distinktionen inte central.

gymnasieskolan. Vi har undersökt hur begreppen fördelar sig över de båda delarna *idrott* respektive *hälsa* och försökt urskilja eventuella skillnader mellan de begrepp som hör samman med *idrott* respektive med *hälsa*. Våra forskningsfrågor är:

- Vilka begrepp förs fram som centrala i ämnesspråket i Idrott och hälsa utifrån de undersökta läromedlen?
- Vilka eventuella likheter och skillnader finns det mellan begrepp som relaterar till idrott och begrepp som relaterar till hälsa?
- Vilka konsekvenser kan man anta att resultaten som framkommer kan få för innehållet och undervisningen i ämnet Idrott och hälsa?

Artikeln inleds med några kommentarer om ämnesspråk och dess betydelse för ett skolämne och undervisningen i detsamma. Avsnittet följs av en kort presentation av utvecklingen av ämnet Idrott och hälsa sedan det infördes i svensk skola. Därefter introduceras de teoretiska utgångspunkterna för analysen. I det därpå följande avsnittet presenteras det empiriska materialet tillsammans med undersökningsmetoden och genomförandet av undersökningen. Efter avsnittet om material och metod presenterar vi resultaten från de genomförda analyserna. Artikeln avslutas med en sammanfattning och en diskussion som fokuserar på vilka konsekvenser resultaten kan få för ämnet.

Ämnesspråket och dess betydelse

Ämnesspråk beskrivs som ett språk som ger möjlighet att uttrycka, tolka och förstå begrepp, fakta och grundläggande idéer i talade och skrivna texter samt de känslor och förmågor som ämnet väcker (Skolverket, 2011, 2015). Det kan även definieras som det språk som eleverna möter i framför allt läromedel och som är avgörande för elevernas skolframgång (Guvå & Stevanovic, 2016; Hipkiss, 2014, s. 41) eller det språk som elever behöver tillägna sig för att kunna beskriva, använda och konstruera ämnesspecifik kunskap i skolan (Ribeck, 2015, s. 14f, jfr även Blåsjö, 2009, s. 148). Ytterligare en definition är att ämnesspråk är ett abstrakt och generaliserande språk som innehåller ord och begrepp som är typiska för ett specifikt ämne (Kroon, 2016, s. 118f; Nestlog, 2019, s. 9); för de praktiskt och/eller estetiskt orienterade ämnena tillkommer även förmågan att tolka och skapa mening med hjälp av kroppsspråk och gester (Nestlog, 2019, s. 9).

Dessutom måste innehållet i ämnet Idrott och hälsa liksom i alla andra skolämnen kunna verbaliseras så att det kan användas i diskussioner (Lundin & Schenker, 2018a, b), något som framgår av de implicita krav på ett ämnesspråk som uttrycks i kursplanen. Eleverna på samtliga skolstadier förväntas behärska ord och begrepp som de kan använda för att exempelvis ”utveckla kunskaper om begrepp som beskriver fysiska aktiviteter” och ”ord och begrepp för och samtal om upplevelser och effekter av olika fysiska aktiviteter och träningsformer” (ur:

Centralt innehåll för ämnet idrott och hälsa 7–9, Skolverket, 2011). Parallellt med detta understryker Sveriges politiska agenda vikten av *hälsa*-delen i Idrott och hälsa, hälsa kan kopplas ihop med jämställdhet, som ska genomsyra all social verksamhet och syfta till att förbättra folkhälsan (WHO, 2008). Trots den politiska agendan visar dock flera utvärderingar att Idrott och hälsa fortfarande domineras av bollsport och fysisk träning (Skolinspektionen, 2010, 2012, 2018).

Ett starkt ämnesspråk avgränsar och formulerar innehållet och kan på så sätt bidra till att göra ämnet mer jämlikt samt underlätta en likvärdig bedömning i ämnet (exempelvis Shanahan & Shanahan, 2012). För eleverna möjliggör tillgången till ett ämnesspråk på motsvarande sätt att de kan förstå hur grundläggande innehållsliga principer i ämnet är ordnade, att de kan gå in i ämnesspecifika diskussioner och föra relevanta resonemang samt att de kan läsa och skriva de texttyper som dominerar i det aktuella ämnet.

Ämnet Idrott och hälsa genom historien

Varje skolämne kan ses som ett uttryck för samhällets behov, eller kanske snarare det som samhället uppfattar som elevernas behov. När det gäller Idrott och hälsa har dessa behov skiftat genom historien. Exempelvis var ämnet en del i folkhems-tanken, och därmed skulle hälsa och hygien prägla gymnastikens utformning (Lundvall & Meckbach, 2003). Även levnadsvanor och faktorer som frisk luft och kroppsrörelse sågs som hälsofrågor (Quennerstedt, 2006).

Under efterkrigstiden fick den traditionella gymnastiken allt mindre utrymme, till förmån för olika idrottsaktiviteter, och i linje med det framväxande samhället och samhällsandan låg en social fostran som gick ut på att man skulle ställa upp för laget/gruppen/kollektivet (Lundvall & Meckbach, 2003). Gymnastikämnet påverkades i allt större utsträckning av idrottsrörelsens verksamhet, och ämnesbeteckningen kom att ändras från *Gymnastik med lek och idrott* till *Idrott* med fokus på kunskap i och intresse för idrottsaktiviteter (företrädesvis i bollspel) och en något outtalad kunskap om hälsa och livsstilsfrågor (Lundvall & Meckbach, 2003).

I kursplanen från 1994 (Lpo 94; Lpo 94) för såväl grundskolan som gymnasiet blev idrotten kraftigt nedtonad till förmån för hälsotänkande, något som avspeglas i den nya ämnesbeteckningen *Idrott och hälsa* samt i det centrala innehållet: hälsa, fysisk aktivitet och livsstil. Den nya kursplanen hade dock svårt att få genomslag och har reviderats och förnyats några gånger under 2000-talet, dock med bibehållen beteckning. De statliga intentionerna med ämnet tycks inte vara förankrade hos alla lärare, och ämnet i sig förefaller fortfarande ha svårt att nå alla elever (Skolinspektionen, 2010, 2012, 2018).

Teoretiskt ramverk

Vår analys av ämnesspråk i Idrott och hälsa tar sin utgångspunkt dels i semantik, dels i terminologilära. Valet av två olika analysingångar motiveras av undersökningens syfte att visa hur ämnesspråket i dagens skolämne Idrott och hälsa ser ut och därmed bidra till att verifiera eller falsifiera påståendet att ämnesspråket skulle vara svagt. Analysingångarna bidrar härvidlag med två olika perspektiv på de begrepp som förekommer i de analyserade läromedlen och därmed utgör ämnesspråket: å ena sidan illustreras hur de centrala begreppen hänger ihop i semantiska nätverk, å andra sidan hur samma begrepp hierarkiskt förhåller sig till varandra i ett begreppssystem.

I semantiken ligger fokus på mening och betydelse samt relationer mellan ord (se exempelvis Holm, 2018; Saeed, 2016; Zimmermann & Sternefeld, 2013). Inom lexikal semantik är *begrepp* centrala. Ett begrepp kan definieras som en sammansatt mental representation eller bild och ett sätt att tänka på något. Om man tänker på vad som exempelvis brukar betecknas som *fjärilsim* eller det mer konkreta föremålet *handboll* har varje språkanvändare en egen uppfattning om vad fjärilsim är och har en bild av hur ett sådant simsätt ser ut, liksom en uppfattning av vad en handboll är och hur en sådan ser ut. När man senare kommer i kontakt med de tre andra simsätten eller med andra typer av bollar kan man oftast ganska enkelt identifiera fjärilsimmet och handbollen utifrån det vetande man har.

I studien genomför vi en semantisk analys, som följs av en kompletterande terminologisk analys (se exempelvis Nuopponen & Pilke, 2016) där begrepp definieras som ”någons vetande om föremålet eller företeelsen” (Nuopponen & Pilke, 2016, s. 18); föremålet eller företeelsen är *referenter*. Därmed blir föremålet eller företeelsen även objekt för en begrepps bildning eller begreppsanalys, där det är begrepp som definieras och språkligt uttrycks med termer.

De valda analysredskapen är användbara för en jämförelse mellan begrepp i det semantiska nätverk som hör samman med *idrott* och motsvarande nätverk som hör samman med *hälsa*. I denna studie undersöker vi begreppens betydelseinnehåll – deras deskriptiva betydelse – och betydelseomfång, samt hur de förhåller sig till varandra med avseende på över- och underordning (*hyperonymi* respektive *hyponymi*; Holm, 2018; Saeed, 2016; Zimmermann & Sternefeld, 2013). Ett ords *deskriptiva betydelse* är ”[d]en inneboende egenskap i ordet som ger ordet kraft att avgränsa klasser av referenter” och avgör vilka företeelser eller referenter som ordet kan användas för att utpeka (Holm, 2018, s. 38f).

Den deskriptiva betydelsen hos ett ord är den del av ordet som pekar ut en referent, dess *betydelseinnehåll*. Detta beskrivande element i ordets betydelse är avgörande för ordets *betydelseomfång*, det vill säga ”vilka referenter eller enheter i verkligheten som ordet kan användas om, vilken klass av företeelse som ordet

utpekar” (Holm, 2018, s. 39). Innebörden i begreppet betydelseomfång kan exemplifieras med att något i ordet *friidrott* måste göra att *friidrott* kan användas om alla grenar inom friidrott men exempelvis inte om simning. Förhållandet mellan betydelseinnehåll/deskriptiv betydelse och betydelseomfång är att ju större betydelseinnehållet är, desto mindre är betydelseomfånget. På motsvarande sätt gäller att ju mindre den deskriptiva betydelsen och det specifika betydelseinnehållet är hos ett ord, desto större är dess betydelseomfång: begreppet *idrott* har mindre betydelseinnehåll än *friidrott* och därmed större betydelseomfång. Följaktligen kan begreppet *idrott* användas om ett större antal referenter i världen än *friidrott*. Detta betyder i sin tur att *friidrott* har ett mer specificerat betydelseinnehåll och innehåller fler betydelsekomponenter än *idrott*; *friidrott* kan användas om ett mindre antal referenter än *idrott*. Begrepp kan följaktligen utifrån betydelseinnehåll och betydelseomfång delas in i *överbegrepp* (hyponymer) och *underbegrepp* (hyponymer) samt *syskonbegrepp* (samhyponymer, se exempelvis Holm, 2018, s. 61).

En semantisk analys av begreppen resulterar i semantiska nätverk, medan resultatet av en terminologiskt inriktad analys kan presenteras i begreppssystem och/eller begreppshierarkier. Begreppshierarkier delas in i endimensionella respektive flerdimensionella hierarkier (Nuopponen & Pilke, 2016, s. 35). I en endimensionell hierarki utgår man från endast ett kriterium i den första förgreningen; exempelvis kan det för begreppet *idrott* gälla typ av fysisk aktivitet. I en flerdimensionell hierarki utgår man istället från åtminstone två kriterier i den första förgreningen; för begreppet *fysisk aktivitet* kan det exempelvis gälla typen av fysisk aktivitet respektive formen för utövandet. Begrepp som hör samman med typ av fysisk aktivitet skulle kunna vara *träning* och *tävling*, och begrepp som hör samman med form för utövandet skulle kunna vara *spontan träning* och *organiserad träning*. Dessa fyra begrepp är parallella, det vill säga de befinner sig på samma nivå i begreppssystemet (jfr Nuopponen & Pilke, 2016:34). Flerdimensionella begreppssystem utmärks av att de begrepp som delas in enligt samma överordnade princip är jämförbara med varandra, som *träning* och *tävling*, å ena sidan, och *spontan träning* och *organiserad träning*, å andra sidan, och utgör syskonbegrepp/samhyponymer.

Empiriskt material samt metod och genomförande

I undersökningen har vi analyserat fyra marknadsledande läromedel i Idrott och hälsa, varav ett för grundskolans högstadium (årskurs 7–9) och tre för gymnasieskolan, från tre olika förlag (Liber, Gleerups och Roos & Tegnér):

Idrott och hälsa 7–9 av M Gardestrand Bengtsson & S Gardestrand (2016)
Idrott och hälsa. Fakta av D Andersson & P Tedin (2009)

Idrott och hälsa av B Johansson (2012)

Idrott och hälsa 1&2 av J Paulsson & D Svalner (2014)

Tre av läromedlen är skrivna efter 2011, och det fjärde är reviderat efter 2011, då det senaste styrdokumentet för såväl grundskola som gymnasium trädde i kraft. Det är därmed rimligt att anta att läromedlen utgår från de då aktuella styrdokumenterna. De fyra läromedlen innehåller mellan tio och tolv kapitel. Innehållet i läromedlen överlappar tydligt varandra, och den övergripande strukturen är i princip densamma i de fyra böckerna, liksom andelen sidor om de olika områden som ämnet ska täcka.

Vi är medvetna om att många lärare i *Idrott och hälsa* inte använder tryckta läromedel. Ändå menar vi att läromedel kan illustrera vilka begrepp som anses viktiga för ett ämne; Säljö (2014, s. 221) understryker att det allt starkare kravet på elevernas kognitiva och kommunikativa förmågor tar sin utgångspunkt i läromedel, medan Hipkiss (2014) menar att det i första hand är i läromedel som elever kommer i kontakt med ett ämnesspråk, inte minst i praktiskt orienterade ämnen. Även Karlsson och Strand (2012, s. 114) understryker läromedlens centrala och integrerade roll i skolan.

Analysen av läromedlen har tre olika delmål. Det första målet är att genom en kvantitativ, deskriptiv analys urskilja begrepp som lyfts fram som centrala i de fyra läromedlen i *Idrott och hälsa*. Det andra målet är att genom en kvalitativ analys urskilja relationerna mellan dessa begrepp och inordna dem i semantiska nätverk. Det tredje målet är att fälla in begreppen i begreppssystem för att urskilja exempelvis deras grad av specificitet och konkretion samt över- och underordning i förhållande till varandra.

I läromedlen har vi utgått från faktarutor med rubriker som ”Viktiga begrepp” och uppställningar av olika begrepp, liksom efterfrågande definitioner av begrepp och förklaringar av ord tillsammans med eventuella begrepp i brödtexten. Efter en närläsning av läromedlen samlades begreppen manuellt i en lista. Eftersom målet inte var att jämföra de olika läromedlen med varandra utan ge en bild av ämnesspråket i *Idrott och hälsa* över lag skapades en gemensam begreppslista. Tvåledade begrepp och fraser, som *dynamisk styrka*, skrevs samman till ett med hjälp av bindestreck – *dynamisk-styrka* – så att de i beräkningen klassificerades som ett begrepp. Utifrån listan med samtliga begrepp sammanställdes en frekvensordlista med hjälp av LIX-räknare (Läsbarhetsindex; Björnsson, 1968), med målet att skapa ett kvantitativt underlag för att definiera semantiska nätverk som relaterar till idrott respektive hälsa.

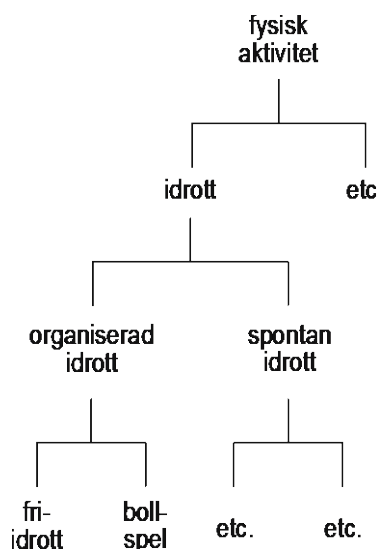
Det finns några olika skäl till att vi valt utgångspunkten att dela upp begreppen i de två delar som ingår i ämnets benämning. För det första har hälsadelen endast sedan 1994 explicit ingått i ämnet (Lundvall & Meckbach, 2003). För det andra antar och menar olika idrottsforskare – även om detta hittills inte undersökts specifikt – att det finns skillnader i det ämnesspråk som hör samman

med de båda delarna (Redelius et al., 2009; Schenker, 2018) och att det ämnesspråk som hör samman med idrott-delen är starkare än det motsvarande för hälsadelen (Svendsen, 2014, Svendsen & Svendsen, 2016). Bakgrunden till detta påstående önskar vi undersöka. För det tredje kan en undersökning som utgår från de båda delarna i ämnet Idrott och hälsa säga något även om ämnesspråket för ämnet i dess helhet.

Metoddiskussion

Vi har valt att genomföra en analys av centrala begrepp och därefter dels undersöka hur begreppen hör samman i semantiska nätverk, dels undersöka hur de inordnas i begreppssystem. I studien aktualiseras dels begrepp som hör samman med idrott, dels begrepp som hör samman med hälsa. Begreppen kan också höra samman med båda delarna. Några ord ska sägas om metodologin, framför allt när det gäller vårt val att använda två teoretiska utgångspunkter, nämligen (lexikal) semantik och terminologilära. I den analys som utgår från semantiken är målet att undersöka vilka semantiska nätverk de begrepp skapar och tillhör som hör samman med de båda delarna idrott respektive hälsa i de undersökta läromedlen. Detta ger en bild av ämnesspråket i ämnet. Denna bild kompletteras i den terminologiska analysen, som har som mål att visa hur begreppen hierarkiskt förhåller sig till varandra i ett begreppssystem. Det ger en annan bild av ämnesspråket. Genom att kombinera de båda typerna av analyser skapar vi en grund för olika vägar in i en diskussion om ämnesspråket i Idrott och hälsa.

Begreppshierarkier kan i princip konstrueras på två olika sätt: antingen baseras de på vår erfarenhet och omvärldskunskap, eller så ger kontexten mer eller mindre explicit information om begreppens inplacering i ett begreppssystem. Begrepp utgör alltid delar av en större helhet, vilket betyder att det är omöjligt att analysera och definiera ett begrepp utan att ta hänsyn till den kontext där begreppen förekommer (jfr Nuopponen & Pilke, 2016, s. 17f). I vår undersökning har vi utgått från den kontext i läromedlen – det vill säga det avsnitt eller stycke – där de olika begreppen återfinns. När det gäller till exempel *organiserad idrott* är begreppet underbegrepp (hyponym) till *idrott*, som i sin tur är underbegrepp till *fysisk aktivitet*. Därtill är *organiserad idrott* överbegrepp (hyperonym) till exempelvis *fröidrott* och *bollsport*. Begreppssystemet för *organiserad idrott* illustreras i Figur 1; exempel på *spontan idrott* kan vara att hoppa rep under skolrasten, hoppa studsmatta i trädgården eller leka tafatt på gården (inga sådana exempel återfinns i läromedlen).



Figur 1. Delar av ett begreppssystem för *organiserad idrott* (Layout: Henrik Petersson, 2020).

Målet med en begreppshieraki är inte att presentera ett komplett begreppssystem som tar hänsyn till samtliga potentiella underkategorier. Målet är istället att infoga de aktuella begreppen i ett system för att se om de i kontexten utgör och skrivs fram som överbegrepp eller underbegrepp. Mer eller mindre explicit uttrycks i vårt material ofta överbegrepp och/eller underbegrepp till ett begrepp i kontexten, det vill säga läromedlen pekar ut begrepp som lämpliga kandidater att vara överbegrepp och/eller underbegrepp. Exempelvis används frasen ”överordnat begrepp” (Gardestrand & Gardestrand Bengtsson: *Idrott och hälsa 7–9*, s. 8) om fysisk aktivitet: fysisk aktivitet beskrivs som överordnat alla typer av rörelse, i arbetet eller på fritiden, och exemplifieras med bollsport och friidrott. Följaktligen är fysisk aktivitet ett överbegrepp och ett tydligt överordnat begrepp, och därmed inte underbegrepp till något begrepp i det aktuella begreppssystemet, som i Figur 1.

Vårt empiriska material består alltså av fyra läromedel i skolämnet Idrott och hälsa. Vi är medvetna om att läromedel inte utgör en heltäckande bild i fråga om ämnesspråk i ämnet, eftersom de i första hand är tänkta som stöd i undervisningen. Därmed är det rimligt att anta att inte alla ämnesrelevanta begrepp kommer med i studien, det vill säga man kan anta att det finns begrepp som enligt yrkesverksamma lärare i Idrott och hälsa kan utgöra en del av ett ämnesspråk men som inte återfinns i de undersökta läromedlen. Sådana begrepp är av naturliga skäl inte med i undersökningen. På motsvarande sätt kan begrepp som lärarna inte skulle se som delar av ett ämnesspråk komma att inkluderas genom att läromedlen pekar ut dem som centrala. Vi menar ändå att resultatet av denna första, grundläggande pilotanalys av ämnesspråket – som det skrivs fram i läromedlen – sedan kan ligga till grund för en uppföljande studie med fokus på exempelvis vad lärare i Idrott och hälsa identifierar som ett ämnesspråk, hur deras

syn på ämnesspråk påverkar innehållet i deras undervisning och hur detta i sin tur påverkar deras bedömning av elevernas prestationer och förmågor.

Analys och resultat

Den första delen av undersökningen är primärt kvantitativ och deskriptiv. Som tidigare angetts innehåller de fyra undersökta läromedlen mellan 10 och 12 kapitel vardera, och såväl innehållet i läromedlen som helhet som uppdelningen av innehållet i olika kapitel ser i princip likadant ut i samtliga läromedel. När det gäller begrepp som relaterar till ämnesspråk är det värt att notera att termen *begrepp* endast används vid tre tillfällen och *fackuttryck* vid ett tillfälle. En av förekomsterna för *begrepp* återfinns i samband med *fysisk aktivitet*, som antas inkludera begreppen *motion*, *organiserad idrott* och *spontan idrott*. Övriga förekomster för *begrepp* liksom för *fackterm* återfinns i samband med *styrketräning* och understryker begreppen *reps* [repetitioner], *set* och *fria vikter*.

Den kvantitativa analysen av materialet resulterar i en frekvensordlista om totalt 420 begrepp som lyfts fram som centrala i de fyra undersökta läromedlen och som följaktligen kan anses vara delar av ett ämnesspråk. Begreppen är manuellt excerperade och sammanställda till en gemensam lista. Se Tabell 1.

Tabell 1. De totalt 420 begrepp som utgör delar av ett ämnesspråk, fördelat över antal förekomster och antal begrepp.

Antal begrepp med 5–1 förekomster, absoluta tal	Antal förekomster
2	5
2	4
33	3
53	2
330	1

I Tabell 1 framgår att det finns 2 olika begrepp (i den vänstra kolumnen) som förekommer vid 5 tillfällen (i den högra kolumnen), 2 andra begrepp som förekommer vid 4 tillfällen, ytterligare 33 begrepp som förekommer vid 3 tillfällen osv. Ett första delresultat är det faktum att 330 begrepp förekommer vid endast ett tillfälle, något som i sig kan indikera att ämnesinnehållet är brett och mångsidigt och att ämnesspråket är svagt.

De begrepp som förekommer vid 5–3 tillfällen uppgår till 37 (2+2+33 begrepp, i den vänstra kolumnen i Tabell 1). Eftersom dessa förekommer vid tre

tillfällen eller mer är de förhållandevis frekventa, varför dessa valts ut som underlag för den fortsatta analysen. Begreppen fördelar sig på idrott-delen (t.ex. *intervallträning* och *elitidrott*), hälsa-delen (t.ex. *motion* och *ergonomi*) respektive båda delarna (t.ex. *kolhydrater*, *kondition* och *energibalans*) enligt Tabell 2. Som tidigare klargjorts är inplaceringen i de båda kategorierna idrott respektive hälsa gjord utifrån läromedlens kontext i form av rubriker och kapitel, som i sig tydligt är uppdelade. De begrepp som hör samman med båda delarna av ämnet placerades i förekommande fall i en gemensam kategori; exempelvis beskrivs *kolhydrater* under hälsa-delen som en viktig del av en allsidig kost för ett generellt välmående, medan *kolhydrater* i idrott-delen diskuteras i relation till relativ energi-brist i samband med hård fysisk träning.

Tabell 2. Begrepp med 3–5 respektive 2 förekomster i det empiriska materialet, kategoriserat i *Idrott*, *Hälsa* och *Båda* (*delarna*), utifrån läromedlets kapitelindelning, i absoluta tal respektive procenttal. Notera att procentsumman på grund av avrundning endast uppgår till 99 %.

	<i>Idrott</i> (3–5)	<i>Hälsa</i> (3–5)	<i>Båda</i> (3–5)	<i>Idrott</i> (2)	<i>Hälsa</i> (2)	<i>Båda</i> (2)
Absolut tal	22	9	6	23	7	23
Procenttal	59 %	24 %	16 %	23 %	13 %	43 %

I Tabell 2 framgår att av de 37 begrepp i materialet som förekommer 3–5 gånger hör 22 (59 %) samman med idrott, 9 (24 %) med hälsa och 6 (16 %) med båda delarna. Av de 53 begrepp som förekommer 2 gånger hör 23 (43 %) samman med idrott, 7 (13 %) med hälsa och 23 (43 %) med båda delarna. Tidigare visades att 330 begrepp endast förekom vid ett tillfälle, något som bedömdes vara en indikation på ett brett innehåll och ett svagt ämnesspråk. När begrepp med endast en förekomst räknats bort är ett andra delresultat att det även finns en kvantitativ skillnad när det gäller det ämnesspråk som hör samman med idrott respektive hälsa, då en betydligt större andel begrepp hör samman med idrott: 59 % mot 24 % i det första fallet och 43 % mot 13 % i det andra. Eftersom antalet begrepp som hör samman med idrott är fler kan man påstå att ämnesspråket i läromedlen både är mer synligt och finns i större omfattning när det gäller idrott-delen. Det finns även ett ämnesspråk som hör samman med hälsa-delen, men detta är betydligt mindre framträdande.

Hittills visar resultaten att den del av ämnesspråket som hör samman med idrott är mer omfattande och ur den aspekten mer tydlig. Detta resultat säger dock inget om huruvida det ämnesspråk som hör samman med de olika delarna är starkt eller svagt. Den andra delen av undersökningen är kvalitativ, och inkluderar dels de 22 begrepp med tre eller fler förekomster som hör samman med idrott, dels de 16 begrepp (9 + 7, från de respektive *hälsa*-kolumnerna) med två eller fler

förekomster som hör samman med hälsa (se Tabell 2). Anledningen till att även begrepp med endast två förekomster som hör samman med hälsa-delen är inkluderade är en strävan efter förhållandevis jämnstora grupper. Om endast begrepp med tre förekomster eller fler hade räknats med skulle de begrepp som relaterar till hälsa endast uppgå till nio (den tredje kolumnen från vänster i Tabell 2), där det låga antalet ord rimligen hade påverkat undersökningens resultat. Det metodiska valet att i den kvalitativa analysen inkludera begrepp även med endast två förekomster som hör samman med hälsa baseras alltså på resultatet av den kvantitativa undersökningen, där betydligt färre begrepp visade sig hör samman med den delen av ämnet. De 22 begrepp som hör samman med idrott och de 16 begrepp som hör samman med hälsa som ingår i den kvalitativa analysen återfinns i Tabell 3. För tydlighets skull är begreppen tematiserade utifrån sin placering i läromedlen och inte listade i den ordning de förekommer i frekvenstabellen.

Tabell 3. Förteckning över de 22 begrepp som relaterar till det semantiska nätverket för *idrott* och de 16 begrepp som relaterar till *hälsa*.

Begrepp som relaterar till <i>idrott</i>	Begrepp som relaterar till <i>hälsa</i>
Elitidrott	Hälsa
Tävlingsidrott	Motion
Uppvärmning	Motionsidrott
Passiv uppvärmning	Negativ stress
Aktiv uppvärmning	Positiv stress
Nedvarvning	Allemansrätten
Intervallträning	Karta
Distansträning	HLR
Maxpuls	Flerskiktsprincipen
Överträning	Alkohol
Rehabilitering	Narkotika
Styrketräning	Tobak
Set	Bulimi
Reps [repetitioner]	Ergonomi
Dynamisk styrka	Takt
Uthållighetsstryka	Rytm
Statisk styrka	
Prestationsförmåga	
Syreupptagningsförmåga	
Syreskuld	
Syrebrist	
Muskelfibertyp	

Ett av målen med undersökningen är att visa vilka semantiska nätverk de olika begreppen ingår i. En övergripande iakttagelse är att de begrepp som relaterar till hälsa kan delas in i tre tydliga underteman, se Tabell 4. Dessa begrepp hör i första hand inte specifikt samman med hälsa utan med ”hälsa i relation till något annat”, närmare bestämt till hälsa i relation till *ohälsa*, *friluftsliv* och *dans*. Det finns ingen motsvarande indelning för de begrepp som hör samman med idrott, utan de är mer sammanlänkade och ingår i samma semantiska nätverk.

Tabell 4. Begrepp som relaterar till *hälsa*, som utgör delar av tre egna semantiska nätverk.

Hälsa i relation till ohälsa	Hälsa i relation till friluftsliv	Hälsa i relation till dans
Alkohol	Flerskiktprincipen	Takt
Tobak	Karta	Rytm
Narkotika	Allemansrätten	
Bulimi		
Negativ stress		

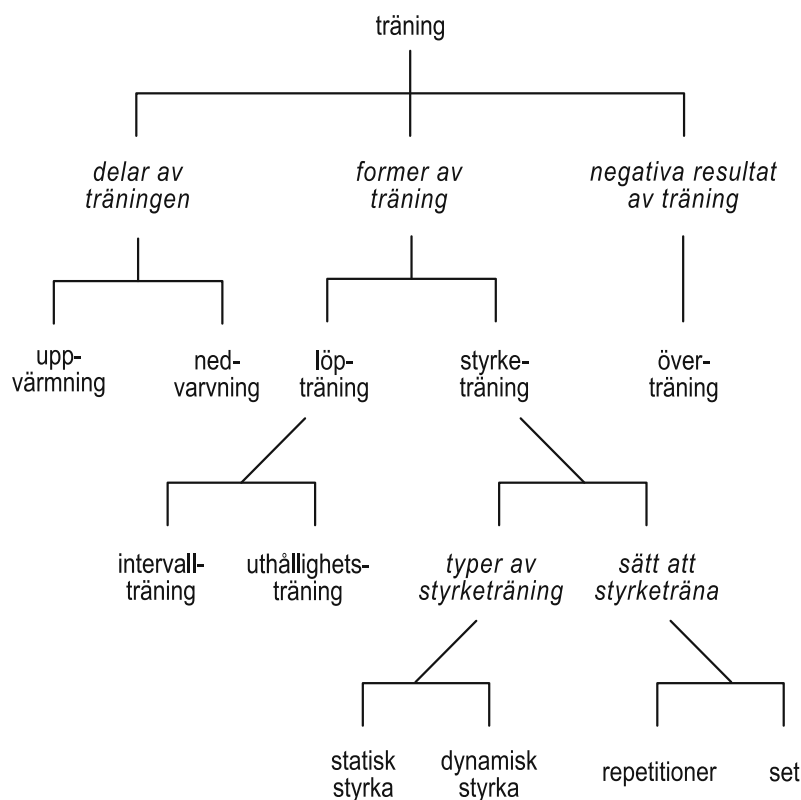
Om även dessa 10 begrepp räknas bort från Tabell 3 återstår 6 begrepp som relaterar till hälsa, utan att i de undersökta läromedlen sättas i relation till något annat, nämligen *hälsa*, *motion*, *motionsidrott*, *positiv stress*, *ergonomi* och *HLR*. Möjligen kan man hävda att även *HLR* kan räknas som ett begrepp som hör samman med hälsa i relation till en specifik form av ohälsa, men begreppet introduceras i ett kapitel som i övrigt tydligt hör samman med hälsa mer generellt. Det faktum att de begrepp som hör samman med hälsa förefaller kunna delas in i förhållande till något annat visar att det ämnesspråk som hör samman med hälsadelen är spretigt och brett när det gäller innehåll. Även detta är ett resultat i sig.

För de begrepp som hör samman med idrott är situationen den motsatta: förutom *muskelfibertyp* förefaller samtliga begrepp utgöra delar av samma semantiska nätverk. När ett semantiskt nätverk (som i Tabell 3) är definierat är det rimligt att skifta fokus och visa hur begreppen även inordnar sig i ett begreppssystem. Exempelvis är begreppet *fysisk aktivitet* överbegrepp till *idrott*, som är överbegrepp till *tävlingsidrott* och *träning*. Begreppet *tävlingsidrott* är i sin tur överbegrepp till *elitidrott*. Följaktligen återfinns begreppet *tävlingsidrott* och ännu tydligare *elitidrott* långt ner i begreppssystemet, vilket betyder att deras deskriptiva betydelse är stor och deras betydelseomfång litet. Detta innebär i sin tur att betydelsen är specificerad och specifik.

Därtill länkas *träning* samman med samma semantiska nätverk via *idrott*, och ett begreppssystem som inordnar *träning* och *idrott* blir flerdimensionellt. Som tidigare nämnts är en flerdimensionell begreppshierarki ett resultat av att det i en och samma nod finns olika principer för den initiala indelningen (Nuopponen & Pilke, 2016, s. 35). I det aktuella fallet gäller olika indelningsprinciper för idrott på så sätt att *träning* utgör en del av idrotten, medan *tävlingsidrott* och *motions-*

idrott utgör former av idrott och överträning ett negativt resultat av idrotten. Begreppen *träning*, *tävlingsidrott*, *motionsidrott* och *överträning* befinner sig därmed på samma nivå i begreppshierarkin och definieras som syskonbegrepp. Även begreppen *statisk styrka* och *dynamisk styrka* är syskonbegrepp till *repetitioner* och *set*, eftersom *statisk styrka* och *dynamisk styrka* är typer av styrketräning och *repetitioner* och *set* är sätt att styrketräna; samtliga är underbegrepp till begreppet *styrketräning*.

Generellt gäller att ett semantiskt nätverk blir starkare när flera begrepp länkas samman, och i en flerdimensionell begreppshierarki blir begreppen dessutom ytterligare specificerade. I en begreppshierarki där underbegrepp till *träning* ingår kan begreppen arrangeras enligt Figur 2. Kursiveringarna i Figur 2 markerar den nod som illustrerar flerdimensionaliteten; de kursiverade partierna i noderna illustrerar följaktligen indelningsprinciper och inte begrepp.



Figur 2. Ett flerdimensionellt begreppssystem för begrepp i anslutning till *träning* (Layout: Henrik Petersson 2020).

I ett flerdimensionellt, hierarkiskt begreppssystem inlemmas även *prestationsförmåga*, som överbegrepp till *syreupptagningsförmåga*. *Syreupptagningsförmåga* är i sin tur överbegrepp till syskonbegreppen *syreskuld* och *syrebrist*, som återfinns på en parallell nivå i hierarkin.

Sammanfattning av resultaten

Resultatet visar att det finns tydliga skillnader mellan det ämnesspråk som relaterar till idrott och det ämnesspråk som relaterar till hälsa. I undersökningen är ”ämnesspråk” definierat som begrepp som hör samman med antingen idrott eller hälsa, eller i förekommande fall till båda delarna. Ett övergripande resultat är att 330 begrepp förekommer vid endast ett tillfälle. Detta skulle kunna ses som ett tecken dels på att innehållet i ämnet Idrott och hälsa är brett, dels på att ämnesspråket är svagt. Svagheten i ämnesspråket kommer till uttryck på så sätt att det dels är få begrepp som återkommer i de olika läromedlen, dels är få begrepp som återkommer vid flera tillfällen.

Skillnaderna i ämnesspråket mellan de båda delarna idrott och hälsa är såväl kvantitativa som kvalitativa. När det gäller resultatet av den kvantitativa undersökningen är det avsevärt fler begrepp i läromedlen som hör samman med idrott än med hälsa (se Analys och resultat). När det istället gäller resultatet av den kvalitativa analysen har de begrepp som hör samman med idrott större deskriptiv betydelse och därmed mindre betydelseomfång än de som hör samman med hälsa. De begrepp som hör samman med idrott är alltså tydligare underbegrepp, något som i sin tur gör att de är mer specifika. Specificiteten hänger i sin tur samman med att de grafiska uttryck som representerar idrott-begreppen är längre. Om man räknar bort fraser med bestämmingar, som dynamisk träning, utgörs idrott-begreppen i större utsträckning än hälsa-begreppen av sammansättningar; att specificitet och ordlängd mätt i antal grafiska tecken hänger samman är konstaterat i flera undersökningar, även om förhållandet inte är helt oproblematiskt (se exempelvis Lagerholm, 2008, s. 218f). Dessutom hör idrott-begreppen också tydligt samman i ett semantiskt nätverk. De begrepp som hör samman med hälsa kan istället snarare naturligt delas in i olika teman och i olika semantiska nätverk, där hälsa sätts i relation till något annat och inte handlar om hälsa per se.

Utöver skillnaderna mellan idrott- respektive hälsa-begreppen när det gäller inplaceringen i semantiska nätverk och grad av specificitet finns ytterligare några skillnader. De begrepp som hör samman med idrott denoterar dynamiska aktiviteter, det vill säga de uttrycker i sig själva någon form av rörelse. Därtill är de kroppsligt påtagliga, något som i sin tur tyder på att de är konkreta. Att idrott-begreppen denoterar dynamiska aktiviteter och är kroppsligt påtagliga är relevant ur ett lärarperspektiv, då det är rimligt att föreställa sig att dessa är lättare att ”visa” för eleverna och på så sätt lättare att få dem engagerade i lektionen.

Diskussion: konsekvenser för ämnet

Den studie vi har genomfört kan ses som en pilotundersökning av ämnesspråket i Idrott och hälsa och utgör exempel på tillämpad språkvetenskap där olika forskningsinriktningar kan utnyttjas för att ge en fördjupad förståelse för ett specifikt fenomen. Vi har fokuserat på ämnesspråket så som det kommer till uttryck i fyra läromedel i ämnet, med utgångspunkt i de båda delarna ”idrott” och ”hälsa” som ämnet utgörs av. Den innehållsmässiga komplexiteten i ämnet Idrott och hälsa är tydlig och är förståelig på så sätt att innehållet i ämnet har varierat och att hälsa-delen, åtminstone som del av kursplanernas skrivningar, är betydligt nyare än idrott-delen. Inslaget av fysisk rörelse betonades dock redan från ämnets införande (Lindroth, 1993; Quennerstedt, 2006). Man skulle kunna formulera det så att de skiftande politiska motiven bakom innehållet i ämnet idag endast delvis har fått genomslag i ämnesspråket, något som i sin tur minskar möjligheterna för ett genomslag i den praktiska undervisningen i ämnet (Annerstedt & Larsson, 2010; Ekberg, 2016; Larsson et al, 2018). Lundvall & Meckbach (2003) påpekar att när grundskolans *Gymnastik med lek och idrott* i och med Lgr 80 övergick till *Idrott* lades innehållsfokus på kunskap i och intresse för idrottsaktiviteter, med tyngdpunkt på bollspel, och vagt definierade kunskaper om hälsa och livsstilsfrågor. Till viss del stämmer den generella bilden av ämnesspråket idag överens med de grundläggande tankarna om ämnesinnehållet i Idrott.

I studien har vi visat dels att fler begrepp hör samman med idrott än med hälsa, dels att de begrepp som hör samman med idrott är mer specifika. Det gör att det torde vara lättare för både lärare och elever att tala om idrott än om hälsa. Som Lundin & Schenker (2018a, b) understryker är det avgörande för elevernas kunskapsutveckling i ämnet att de får tillgång till ett språk för att beskriva och förhålla sig till det som sker inom ramen för undervisningen i Idrott och hälsa. Att idrott-begreppen dessutom är ”fysiskt påtagliga” gör det lättare för eleverna att direkt relatera till dem och ”känna” dem, och utifrån studien kan vi i stora drag säga att idrott-delen i ämnet huvudsakligen omgärdas av det objektivt mätbara; jfr Larsson och Nyberg (2017), som menar att ett av problemen för ämnet är ett för stort fokus på görande i form av fysisk aktivering på bekostnad av lärandet.

Om ämnet Idrott och hälsa upplevs som brett och komplext (jfr Larsson et al., 2018; Quennerstedt, 2008, 2019; Redelius et al., 2009; Schenker, 2018) så kan man konstatera att ämnesspråket i läromedlen visar att så är fallet. Ämnesspråket pekar i riktning mot att det är ”lättare” att undervisa i idrott-delen av ämnet, och om den delen fokuseras i undervisningen genom lärarnas val av innehåll kommer det att få stor betydelse för deras bedömning av elevernas kunskap (Annerstedt & Larsson, 2010; Svennberg et al., 2014; Tholin, 2016) på så sätt att det endast är delar av ämnets innehåll som blir föremål för bedömning. I förlängningen kan detta ytterligare leda till att andra aspekter än de som lyfts

fram i kursplanerna bli bedömda och betygsatta (jfr Redelius & Hay, 2012; Skolinspektionen, 2010; Svennberg et al., 2018).

De tydligaste inslagen i ämnesspråket i Idrott och hälsa kan knytas dels till naturvetenskaplig ontologi, dels till mätning, och i förlängningen kan ämnesspråket därmed knytas till en rangordningslogik. Detta ”underlättar” en tävlingsinriktning i ämnet med ett tillhörande träningsfokus, trots att det inte var tänkt så när den nuvarande kursplanen för grundskolan och gymnasiet formulerades. En konsekvens av detta kan vara en stor osäkerhet hos många elever, som upplever att de inte klarar av att genomföra det som förväntas av dem (Redelius & Larsson, 2010). Utifrån studiens resultat skulle man våga påstå att ämnesspråket inte bidrar till en hälsoinriktning i ämnet, och i förlängningen av ett sådant resonemang kan man ställa frågan huruvida ämnet verkligen utgör en del av ett system för bättre folkhälsa och ökad jämlikhet i samhället.

Sammanfattningsvis ger vår undersökning visst stöd åt de idrottsforskare som menar dels att ämnesspråket i Idrott och hälsa är vagt och svagt, dels att de begrepp som relaterar till idrott är mer specifika än de som relaterar till hälsa (exempelvis Redelius et al., 2009; Schenker, 2018, 2019). Utöver att resultatet ger ett språkvetenskapligt baserat stöd till de påståenden som flera idrottsforskare har fört fram är resultatet relevant eftersom bristen på ett starkt ämnesspråk dels ger upphov till stor variation i innehållet i ämnet, dels gör bedömningen av elevernas prestationer i Idrott och hälsa osäker och subjektiv. Resultaten kan utgöra en vetenskaplig grund för ytterligare undersökningar av och diskussioner om konsekvenser och didaktiska implikationer av ämnesspråk eller icke-ämnesspråk i ämnet.

Referenser

- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). ‘I have my own picture of what the demands are...’: Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97–115.
- Björnsson, C-H. (1968). *Läsbarhet*. Liber förlag.
- Blåsjö, M. (2009). Appropriering av fackkunskap – förutsättning för ett ”godkänt” akademiskt skrivande? *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Red: Vatn, G. Å., Folkvord, I., & Smidt, J., 143–159. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ekberg, J. E. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering: en studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Lärarytbildningen, Malmö högskola.
- Ekberg, J. E. (2016). What knowledge appears as valid in the subject of Physical Education and Health? A study of the subject on three levels in year 9 in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, (21(3), 249–267.

- Gustafsson, A. W., & D. Håkansson. (2017). *Ord på prov. En studie av ordförståelse i högskoleprovet*. Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 75. Lunds universitet.
- Guvå, L. & Stevanovic, M. (2016). "Träpinnegrejsimojs-sak": Elevers uppfattning av ämnesspecifika begrepp i slöjdämnet. *Skolporten* 14, 4–27.
- Hipkiss, A. M. (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: en språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. Doktorsavhandling. Studier i språk och litteratur från Umeå universitet 23. Umeå Studies in the Educational Sciences 2. Umeå universitet.
- Holm, L. (2018). *Semantiska grundbegrepp*. Lunds universitet.
- Kageura, K. (2002). *The Dynamics of Terminology: A descriptive theory of term formation and terminological growth*. John Benjamins Publishing.
- Karlsson, S., & Strand, H. (2012). Text i verksamhet: mot en samlad förståelse. *Språk och stil. Tidskrift för svensk språkforskning. Tema text* (22)1, 110–134.
- Kroon, J. (2016). Vad är "kroppslig förmåga"? Om behovet av ett yrkesspråk i idrott och hälsa. I: Larsson, H., Lundvall, S., & Meckbach, J. (red.) *Hur är det i praktiken? Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Institutionen för idrotts- och hälsovetenskap, 117–128.
- Lagerholm, P. (2008). *Stilistik*. Studentlitteratur.
- Larsson, H., & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move'. Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137–149.
- Larsson, H., & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573–587.
- Larsson, H., & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned—current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381–398.
- Larsson, L., Linnér, S., & Schenker, K. (2018). The doxa of physical education teacher Education – set in stone? *European Physical Education Review*, 24(1), 114–130.
- Lindroth, J. (1993). *Gymnastik med lek och idrott. För och mot fria kroppsövningar i det svenska läroverket 1878–1928*. HLS förlag.
- Lpf 94 (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna. Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94 (1994). *1994 års läroplan för de obligatoriska skolformerna, förskolan och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundin, K., & Schenker, K. (2018a). Att fördjupa ämnes- och språkkunskaperna (Ämnesspecifika text: idrott och hälsa). Modulen *Språk-och kunskaps-*

- utvecklande ämnesundervisning för nyanlända elever den första tiden.* Skolverket.
- Lundin, K., & Schenker, K. (2018b). Skrivutveckling i alla ämnen (Ämnes-specifik text: idrott och hälsa). Modulen *Språk-och kunskapsutvecklande ämnesundervisning för nyanlända elever den första tiden.* Skolverket.
- Lundvall, S & Meckbach, J (2003) ”Det var en gång ett par sockiplast: om kroppsövningsämnet i skolan”. I: S. Selander (red.) *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning.* Myndigheten för skolutveckling.
- Modell, N. (2018). *Att tävla för betyg: gymnasieelevers bild av ämnet idrott och hälsa genom bedömningspraktiken.* Lnu Licentiate No. 17. Linnaeus University.
- Nestlog Bergh, E. (2019). Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter. *HumaNetten* Nr 42, 9–30. Linnéuniversitetet.
- Nissilä, N. & Pilke N. (2004). Variation på uttrycksnivå – om synonymi på uttrycksnivå. I: *Fackspråk och översättningsteori.* Publikationer av Forskargruppen för översättningsteori och fackspråk vid Vasa universitet Nr 31. Vaasa universitet.
- Nuopponen, A., & Pilke, N. (2016). *Ordning och reda. Terminologilära i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring ‘what’ to learn in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 19(2), 123–135.
- Pilke, N. (2006). Terminological Equivalence in Parallel Texts. I: H. Picht (red.), *Modern Approaches to Terminological Theories and Applications.* 393–406. Peter Lang.
- Pilke, N. (2005). Om termekvivalens i parallella texter. I: *Fackspråk och översättningsteori.* Publikationer av Forskargruppen för översättningsteori och fackspråk vid Vasa universitet Nr 31. Vaasa universitet.
- Quennerstedt, M. (2019). Helthyng Physical Education – on the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 1–15.
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and Health– a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267–283.
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa.* Örebro universitet.
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245–260.
- Redelius, K., & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691–703.
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211–225.

- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641–655.
- Ribeck, J. (2015). *Steg för steg. Naturvetenskapligt ämnesspråk som räknas*. Doktorsavhandling. Data linguistica 28. Språkbanken. Göteborgs universitet.
- Saeed, J. I. (2016). *Semantics*. 4th Edition. John Wiley & Sons Inc.
- Schenker, K. (2018). Health (y) education in Health and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 23(3), 229–243.
- Schenker, K. (2019). Teaching Physical Activity – a Matter of Health and Equality? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 53–68.
- Seger, I. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa en studie om betygsättnings-dilemman på högstadiet*. Örebro Studies in Sport Sciences 21. Örebro universitet.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). “What is disciplinary literacy and why does it matter?” *Topics in Language Disorders* 32(1), 7–18.
- Schenker, K., Linnér, S., Smith, W., Gerdin, G., Mordal Moen, K., Philpot, R., Larsson, L., Legge, M., & Westlie, K. (2019). Conceptualising social justice – what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts? *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(2), 126–140.
- Svendsen, A. M. (2014). Get moving! A comparison of ideas about body, health and physical activity in materials produced for health education in the Danish Primary School. *Sport, Education and Society*, 19(8), 1014–1033.
- Svendsen, A. M., & Svendsen, J. T. (2016). Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourses through educational texts. *Sport, Education and Society*, 21(5), 796–810.
- Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers’ ‘gut feelings’ An attempt to verbalise and discuss teachers’ internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), 199–214.
- Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2018). Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion-referenced grading system. *Sport, Education and Society*, 23(4), 381–393.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. (Femte upplagan). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Språkutvecklande arbetssätt*.
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser-grundskoleutbildning/diskutera-ochutveckla/sprakutvecklande-arbetsatt>
- Skolinspektionen (2012). *Idrott och hälsa i grundskolan. Med lärandet i rörelse*. Skolinspektionens rapport 2012:5. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9*. Skolinspektionen.

- Skolinspektionen (2010). *Mycket idrott och lite hälsa*. Skolinspektionen.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Thiden Jakobsson, B. (2005). *Hälsa – vad är det i ämnet idrott och hälsa? En studie av lärares tal om ämnet idrott och hälsa*. Rapport nr 4 i serien Skola – idrott – hälsa. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur: En studie av betyg och betygsriterier*. Doktorsavhandling. Institutionen för didaktik och pedagogik. Högskolan i Borås.
- WHO Commission on Social Determinants of Health, & World Health Organization. (2008). *Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health: Commission on Social Determinants of Health final report*. World Health Organization.
- Wiker, M. (2017). *”Det är live liksom” Elevers perspektiv på villkor och utmaningar i Idrott och Hälsa*. Doktorsavhandling. Karlstad University Studies 2017:45. Karlstads universitet.
- Wright, J. (2000). Bodies, Meanings and Movement: A Comparison of the Language of a Physical Education Lesson and a Feldenkrais Movement Class. I: *Sport, Education and Society*, 5(1), 35–49.
- Wright, J. (1997). The construction of gendered contexts in single sex and co-educational physical education lessons. *Sport, Education and Society*, 2(1), 55–72.
- Zimmermann, T. E., & W. Sternefeld (2013). *Introduction to Semantics. An Essential Guide to the Composition of Meaning*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.

Undersökta läromedel

- Idrott och hälsa 7–9*. (2016). Gardestrand Bengtsson, M. & S. Gardestrand; Stockholm: Liber 2016.
- Idrott och hälsa. Fakta*. (2009). Andersson, D. & P. Tedin. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Idrott och hälsa* (2012). Johansson, B. Stockholm: Liber AB.
- Idrott och hälsa 1&2* (2014). Paulsson, J. & D. Svalner. Malmö: Roos & Tegnér i samarbete med NA Förlag.

Språkliga hierarkier i Göteborg

– en intersektionell och jämförande analys av finskans och somaliskans (o)synlighet och status

Maria Löfdahl, Institutet för språk och folkminnen

Johan Järlehed, Göteborgs universitet

Tommaso Milani, Göteborgs universitet

Helle Lykke Nielsen, Syddansk universitet

Tove Rosendal, Göteborgs universitet

Abstrakt

Denna artikel behandlar finskans och somaliskans roll i den göteborgska språkhierarkin. Analysen bygger främst på intervjuer med talare av de två språken, kompletterat med statistik och en fotodokumentation av språkens synlighet i fyra Göteborgsområden. Finskan var länge det största minoritetsspråket i Göteborg, men det har liten synlighet och hade länge relativt låg status. Somaliskan som är ett nyare minoritetsspråk i Göteborg tillskrivs låg social status men präglas av en större medial och visuell synlighet. Idag har finskan högre mobilitet i Göteborg än för tjugo år sedan, medan somaliskan präglas av lägre lokal mobilitet, även om språket är betydligt mer spritt globalt. Vi menar att skillnaderna mellan de två språkens status och synlighet i Göteborg med fördel kan förklaras genom en intersektionell analys som tar hänsyn till platsens flerskiktade historia och de historiska och nutida talares kroppar som bebor denna plats.

Inledning

Fröet till den här studien såddes när en av oss läste Eija Hetekivi Olssons romaner *Ingenbarnsland* och *Miira*, som beskriver Miiras uppväxt med första generationens finska föräldrar i de två Göteborgsförorterna Gårdsten och Bergsjön. Det slog oss då att vi som forskar om språkliga landskap, om hur olika språk visuellt tar plats i det offentliga rummet, ofta glömmer de språk som inte syns men som existerar i samma rum. Finskan framträdde plötsligt som ett sådant 'osynligt' språk. Vi visste ju att det länge hade funnits en stor grupp finstalande personer i Göteborg, men jämfört med många andra 'nyare' språk i staden kunde vi inte

erinna oss att vi hade sett det använt i skyltning eller på andra visuella underlag i det offentliga rummet. Hur kunde detta komma sig?

Vi ställde frågan till etnologen Marja Ågren som hade skrivit en avhandling om Sverigefinnarna i Göteborg (2006). Hon instämde angående språkets osynlighet men svarade med en motfråga: Är det ett problem? Varför? Vi tyckte att frågorna var utmanande, på flera sätt. Å ena sidan visste vi inte om det uppfattades som ett problem bland de finska talarna, och om det inte gjorde det så kanske det ändå betydde att de var 'förtryckta', att de hade internaliserat en allmän föreställning i Sverige och Göteborg om finskan som ett lägre stående språk. Å andra sidan måste vi fråga oss om vi som majoritetssvenskar ska, eller ens kan, avgöra huruvida ett minoritetsspråk syns eller inte. Det som är osynligt för en grupp måste inte nödvändigtvis vara det för andra.

I sin tidigare forskning hade en av oss undersökt namnskicket hos den svensksomaliska gruppen i Göteborg och bland informanter då ofta stött på en stor stolthet över deras ursprung, språk och namnskick som man är ytterst mån om att behålla i diasporan (Löfdahl & Wenner, 2018). Vi hade samtidigt noterat att den svensksomaliska gruppen på senare år hade fått stor medial uppmärksamhet i Göteborg, med relativt ensidiga och negativa beskrivningar av gängkriminalitet och religiös fundamentalism. Det påminde delvis om de negativa bilder som länge präglade de finska personer som invandrade till Göteborg under 1960–1970-talen (Ågren, 2006). Såväl Ågrens (2006) informanter som flera av de sverigefinska författarna i antologin *Finnjävlar* (Borg, 2016) ger dock uttryck för både stolthet och skam. Stämmer det att sverigefinnarna är mer ambivalenta inför sitt eget ursprung och språk än svensksomalierna, och varför är det så?

Vi började diskutera de två grupperna i förhållande till varandra och till de övriga språkgrupperna i dagens flerspråkiga Göteborg. När vi sedan började intervjua finsk- och somalisktalande stod det snabbt klart för oss att en grups synlighet och status på en (ny) plats varierar över tid. Vi förstod också att det inte räcker med ett snävt fokus på språk för att kunna diskutera en grups synlighet på en plats, utan att denna i stor utsträckning beror av de kroppar som bär språket, av synen på dessa kroppar och på de sociala, kulturella och religiösa traditioner och livsstilar som de förkroppsligar. Begreppet kropp avser i denna framställning individers fysiska kroppar och deras attribut, såsom rörelsemönster, röstläge, kön, hudfärg, klädsel osv. De somalisktalande göteborgarna kontrasterade definitivt mer mot den vita, kristna, svenska bakgrund som länge karakteriserat staden än de sverigefinska göteborgarna, vilket fick de förra att framstå som mer synliga, för att inte säga översynliga.

Dessa tankar ledde oss fram till begreppet *språkhierarki*. Hierarkiska strukturer återfinns överallt i det sociala livet, i hemmet och skolan, på arbetsplatsen och i staden. De rangordnar sociala kategorier och de människor som inordnas i dem genom att tillskriva dem olika värden. Värdena påverkar i sin tur hur olika människor tar plats och rör sig genom rummet och samhället, hur vi ser

eller inte ser (på) varandra, och vilken form av social interaktion vi utvecklar med varandra. Göteborg är inget undantag. Kommunala rapporter, vetenskapliga studier och medietexter beskriver en stad präglad av ojämlikhet och segregation, där det sociala, kulturella och ekonomiska kapitalet är ojämlikt fördelat över olika delar av staden och mellan olika grupper av människor (se t.ex. Göteborgs stad, 2017, Andersson m.fl., 2009, Thörn & Holgersson, 2014, Hagberg, 2015). Vi bor och lever i stor utsträckning med våra likar och har inte mycket socialt utbyte med andra grupper än vår egen.

Den här artikeln är del av ett större projekt där vi undersöker språkets roll i segregations- och gentrifieringsprocesser i Göteborg. Genom att studera hur skilda språk används och värderas i olika delar av staden och av olika grupper söker vi förstå hur de underlättar eller försvårar talarnas rörlighet genom rummet och samhället, liksom förutsättningarna för olika stadsdelar att attrahera skilda befolkningsgrupper. Ett centralt antagande är då att de värde- och statustillskrivningar som görs till specifika språk påverkar både deras talares och själva språkets sociala och fysiska rörlighet. Språk med hög status kan röra sig fritt genom staden och olika socioekonomiska sammanhang, liksom dess talare, medan språk med låg status, och dess talare tenderar att präglas av låg rörlighet.

Det mer precisa syftet med artikeln är att diskutera finskans och somaliskans olika positioner och roller i den göteborgska språkhierarkin. Hur kan vi förklara skillnaderna? Vad gör ett språk synligt på en plats? Hur påverkar det talarnas mobilitet genom rummet och samhället över tid? Och vad spelar tiden för roll för talarnas mobilitet? Vi menar att frågorna inte kan besvaras utan att ta hänsyn till platsens historia och de historiska och nutida talarnas kroppar som bebor denna plats. Den hierarkiska strukturen gör att vissa talare formar platsen mer än andra. Artikeln inleds därför med en redogörelse för hur vi förstår begreppet språkhierarki och vår ståndpunkt att det kräver en intersektionell analys. Därefter beskriver vi våra metodologiska utgångspunkter, hur vi har gått till väga för att samla in och analysera vårt material. Vi analyserar sedan finskans och somaliskans positioner i den göteborgska språkhierarkin genom att i tur och ordning diskutera synlighet och hörbarhet, vithet, religion, genus, klass och mobilitet, samt underliggande språkideologier kopplade till den svenska språklagen. Vi avslutar med några etiska reflektioner och preliminära slutsatser.

Språkhierarki och intersektionell analys

Vi ser språkliga hierarkier som tidsrumsliga sociala konstruktioner. För att konceptualisera språkliga hierarkier utgår vi från Sara Ahmed (2011), som menar att vår samtid och de kroppar som bebor de flesta av dagens städer präglas av postkoloniala och imperialistiska arv, även om vi svenskar enligt vår självbild står utanför Europas koloniala historia. Detta gör att den språkhierarki som råder i

dagens Sverige är sammankopplad med kolonialismens historia och den rashierarki som är sprungen ur kolonialismen (jfr t.ex. Byati 2017, s. 262). Högst upp i hierarkin återfinns engelska och andra europeiska språk, i princip i den rangordning som följer den koloniala rashierarkin. De koloniserade språken finns längst ner i strukturen och ordningen återspeglar den koloniala rasförståelsen av världen.

Det finns en tendens att se hierarki som ett orubbligt tillstånd. Ofta illustreras den visuellt som en pyramid (se tex Hult 2012, s. 242 Fig 1). Vi anser att hierarkier snarare bör betraktas som en trög struktur som ordnar sociala kategorier vertikalt. I vår analys utgår vi från att de värden och meningar som tillskrivs de olika nivåerna i hierarkin villkorar användningen av olika språk och deras talares mobilitet i rummet och samhället. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att språk och talare är i ständig rörelse, genom geografiska och socioekonomiska rum, och genom tiden. Språkhierarkier omförhandlas därför kontinuerligt. I denna artikel försöker vi ta hänsyn till det även om vi fokuserar på den språkliga hierarkin i dagens Göteborg, främst genom att vi i intervjuerna med finsk- och somalisktalande göteborgare frågar om deras uppväxt och historia.

Florian Coulmas (2018, s. 150–151) beskriver hur språkhierarkier existerar och omförhandlas på olika nivåer: internationellt, nationellt och lokalt i en stad. Det faktum att somaliskan är ett internationellt språk, med relativt stor närvaro i flera länder (det finns fler somalisktalare utanför Somalia än i landet) ger det en större internationell status än finskan, som bara har regional spridning i Norden (Eberhard m.fl., 2020). I Sverige har finskan däremot högre status än somaliskan tack vare sin historiska närvaro i landet, de koloniala banden, och den relativt nya statusen som nationellt minoritetsspråk (SCB, 2016). Samtidigt har antalet personer i Sverige som är födda i Finland stadigt minskat sedan 1980-talet, medan antalet personer födda i Somalia har ökat starkt (SCB, u.å.). Samma tendens ser vi Göteborg: sedan 1980-talet har andelen Finlandsfödda personer minskat medan andelen personer födda i Somalia har vuxit starkt (De Geer, 1989; Statistikdatabas Göteborgs stad, u.å.). Totalt talar man om ca 30 000 finsktalande och 15–20 000 somalisktalande i Göteborg idag (dessa siffror är dock högst osäkra).

Vid sidan om antalet talare av olika språk påverkas språkhierarkin i en stad av officiella statustillskrivningar (Coulmas, 2018): medan somaliskan inte har någon officiell status åtnjuter finskan status som nationellt minoritetsspråk. 2011 blev Göteborg finskt förvaltningsområde vilket gav finskan ytterligare skydd och status. En stads språkhierarki beror också av i vilken mån olika språk erkänns som skolspråk (Coulmas, 2018). Det finns idag sex förskolor i Göteborg (fem kommunala och en privat) med finskspråkig verksamhet och höstterminen 2020 erbjuds tvåspråkiga svensk-finsk undervisning från förskoleklass till årskurs 6 på Skogomeskolan, något som tidigare funnits i andra skolor (Göteborgs stad, 2020). Utöver detta erbjuds förstås både sverigefinska och svensksomaliska barn moders-

målsundervisning. Detta sker dock utifrån delvis olika premisser eftersom barn med finsk bakgrund, i och med finskans status som nationellt minoritetsspråk, har mer långtgående rättigheter och erbjuds möjlighet till revitaliserande åtgärder. Samtidigt visar Jarmo Lainios (2020) genomgång att finskan 2016/17 var berättigad till modersmålsundervisning i 233 svenska kommuner, men bara gavs i 144, liksom att det stadigt är ett lägre antal elever som deltar över tid. Ökade rättigheter och status omsätts alltså inte per automatik i ökad användning av ett språk.

En platsspecifik språkhierarki kan inte förstås utan platsens historia. Sveriges relation till Somalia var i stort sett obefintlig innan somaliska flyktingar under 1980–1990-talen började anlända till landet. Den svenska relationen till Finland går däremot långt tillbaka i tiden och det finska språket har funnits i Sverige sedan den svenska statsbildningen för knappt tusen år sedan (Göteborgs stad, 2020, s. 5). Sammantaget ger detta en bild av två språk med mycket olika historia och förutsättningar i Göteborg. Medan finskan är det språk som funnits längst i staden och dessutom har störst officiellt skydd och erkännande, är somaliskan det av de två språken som växer. Det är därför rimligt att anta att deras position i den göteborgska språkhierarkin håller på att omförhandlas.

I den engelskspråkiga sociolingvistikens har flera röster på senare år höjts för att studera ras och språk och ett fält håller på att växa fram som kallas för “raciolinguistics” (Rosa & Flores, 2018). Detta perspektiv synliggör hur aktuella föreställningar om språkhierarkier bygger på historiskt framväxta och naturaliserade kategoriseringar och gränsdragningar av språk och ras. I en nordisk kontext präglad av snabbt ökande språklig mångfald är det dock viktigt att ta ett bredare grepp och utveckla en *intersektionell analys av språkliga hierarkier* som utöver ras tar fasta på andra sociala kategorier, såsom etnicitet, klass, utbildning, religion, sexualitet och genus (Ennsner-Kananen m.fl., 2017).

Begreppet ras har inom svensk forskning länge betraktats som problematiskt (för diskussion av hur begreppet använts och används i svensk kontext se t.ex. Hübinette, 2017; Jönsson & Nilsson, 2020). I enlighet med Hübinette (2012) betraktar vi i denna studie ras som en kulturellt och socialt konstruerad kategori där rasdifferentiering är såväl en ideologisk konstruktion som en social praktik och som tillsammans med andra kategorier kan bidra till förståelse av samhällsproblem som t.ex. segregation och individers och gruppernas känslor av exkludering. Utifrån en förståelse av samhället som präglad av en dominerande rasgrammatik (Hübinette, 2017), dvs. ras som kategori för olika samhällsstrukturer och för hur vi organiserar och förstår vår omgivning, blir vithet centralt i analysen av finskan och somaliskan i Göteborg.

Det intersektionella perspektivet gör dock att vithet måste analyseras i relation till andra sociala kategorier som klass, ålder, genus, etnicitet och geopolitisk tillhörighet (Laskar, 2017, s. 91 f). Laskar (2017) ser vitheten som *Förstaheten* i relation till den rasifierade *den Andra* som reduceras till det passiva subjektet. Kroppar kodas och processer tolkas på ett visst sätt medan andra

tolkningar marginaliseras (Hübinette, 2019). Vitheten som markör är osynlig, och det är just det som utmärker dess privilegierade ställning. Som Ahmed (2011, s. 135) uttrycker det: "Vita kroppar är vanemässiga på så vis att de 'följer efter' handlingar: de blir inte 'pressade' i mötet med saker eller med andra, eftersom deras vithet 'passerar obemärkt". Vita kroppar behöver aldrig konfrontera sin vithet, den är bakomliggande. Vitheten är dock inte osynlig utan istället ytterst påtaglig för den som inte besitter den. Enligt den svenska självbilden och det kollektiva narrativet är dock ras (med vissa politiska undantag) något som tillhör historien och inte angår oss, vilket leder till en "färgblindhet" (Hübinette, 2019).

I denna artikel kommer vi utöver vithet främst att ta upp religion, klass, genus och mobilitet. Även om vi bitvis diskuterar de olika kategoriernas förhållande till de två språken var för sig är vår ambition att ge en samlad bild av hur det komplexa samspelet mellan alla dessa kategorier bidrar till skapandet och återskapandet av Göteborgs språkliga hierarkier.

Material och metod

Denna studie bygger i huvudsak på intervjuer, eftersom fokus ligger på ett antal individers egna uppfattningar av och tankar om hur det är att tala finska respektive somaliska i Göteborg. Som komplement har även andra typer av data använts. För frågeformuleringen utgick vi från en fotodokumentation av skyltar och texter i det offentliga rummet i fyra Göteborgsområden: Frölunda, Gamlestaden, Gårdsten och Nya Hovås. Samtliga skyltar och texter på alla verksamheter i de centrala gatorna i varje område fotograferades och klassificerades, bl.a. utifrån vilka språk som användes. Totalt dokumenterades 546 verksamheter, med 1885 foton. Detta har gett oss en första överblick över de respektive språkens synlighet i det offentliga rummet och materialet har tjänat som utgångspunkt i intervjuerna. Vidare har vi konsulterat demografiska data från Göteborgs stad och SCB, Skolverkets statistik över modersmålsundervisning samt stadsbibliotekets utlåningsstatistik.

Under perioden 2019–2021 har vi genomfört totalt 44 intervjuer med finsk- och somalisktalande personer i Göteborg: 21 personer med finsk bakgrund och 23 personer med somalisk bakgrund. De intervjuade har främst valts ut enligt den s.k. snöbollsprincipen, dvs. personer vi har intervjuat har rekommenderat nya personer som skulle vara lämpliga att ingå. Generellt är de personer som intervjuats inom den somalisktalande gruppen något yngre än de intervjuade sverigefinnarna. Majoriteten av de intervjuade sverigefinska personerna är födda i Finland och kom till Sverige antingen som barn eller unga vuxna, medan en mindre grupp är födda i Sverige. De flesta som intervjuats inom den svensk-somaliska gruppen är födda i Sverige. Andra migrerade som barn, tonåringar eller unga vuxna. Intervjuerna har varit i genomsnitt 90 minuter långa och många av

dem har ägt rum på intervjuarens eller den intervjuades arbetsplats eller annan neutral plats. Några intervjuer har gjorts digitalt via Zoom. Endast en del av intervjuerna med de sverigefinska deltagarna har gjorts i de intervjuades hemmiljö.

Intervjuerna har varit semistrukturerade, dvs. istället för att utgå från ett fast frågebatteri har samtals utgångspunkt varit respektive språks synlighet och status i Göteborg och hur den intervjuade personen upplevt att tala finska respektive somaliska i Göteborg och hur detta påverkar deras liv. Arbetet med intervjuerna har inspirerats av forskningsfältet *oral history* där de intervjuade ses som aktiva medskapare och aktörer i insamlingsprocessen. Inom detta fält argumenteras för att levnadsberättelser säger något meningsfullt om den individuella erfarenheten samtidigt som de både påverkar och påverkas av offentliga diskurser, vilket skapar en dynamik mellan samhällets och individens diskurser (Thor Tureby & Johansson, 2020). Denna metod medför att alla intervjuer inte behandlar exakt samma företeelser. Istället har de intervjuade själva fått lyfta fram vad de anser vara viktigt att förmedla, och intervjuerna kom därför att se delvis olika ut. Vissa ämnen var mer relevanta för den sverigefinska gruppen medan en del personer i den svensksomaliska gemenskapen lyfte andra frågeställningar, t.ex. hur det är att vara muslim i en svensk kontext. Detta leder till att det vid analys av samtalen är viktigt att synliggöra på vilket sätt och varför de intervjuade i olika situationer och vid olika tidpunkter berättar om någonting på ett visst sätt.

Inom *oral history* används ofta begreppet *shared authority* för att understryka att forskaren inte är den enda auktoriteten eller experten utan att den intervjuade också ses som expert och auktoritet. Den tolkande och meningsskapande processen förstås därmed som delad (Frisch, 1990). En majoritet av de intervjuade är kvinnor. Det faktum att vi som intervjuat till stor del också varit kvinnor har sannolikt påverkat samtalen. Hade intervjuerna enbart gjorts av en man hade de troligen sett annorlunda ut. Eftersom de intervjuades berättelser är socialt och tidsmässigt situerade bör de förstås utifrån den kontext där de produceras och samtalen har sannolikt påverkats av de intervjuades uppfattning om vad studien syftar till. Inför varje intervju fick de intervjuade ta del av dels en kort skriftlig beskrivning av vårt forskningsprojekt, dels förklarade vi muntligt våra övergripande intressen. Eftersom utgångspunkten för intervjuerna var flerspråkighet har en stor del av de intervjuade i samtalen konstruerat sig som 'minoritetsspråkstalande' och i en förlängning också som 'icke-svenska', medan de i en annan typ av samtal troligen skulle ha konstruerat sig på annat sätt.

Det är dock inte bara de intervjuade deltagarna som kommer till intervjun med vissa förkunskaper och förutfattade meningar; det gäller i lika hög grad oss som ledde intervjuerna. När vi jobbar med det här projektet blir vi ständigt påmind om att vi är väldigt mycket vit, svensk, högutbildad medelklass. Det känns ovant att sätta sig på spårvagnen till nordost, att vandra runt i stadsdelar vi inte känner så väl. När vi kliver in på ställen som SOM-center, en möteslokal för främst somaliska män, sticker vår svenska vithet ut mot omgivningen på ett

sätt som ofelbart gör att vi känner oss 'obekväma' på det sätt som teoretikern Sara Ahmed och våra intervjudeltagare beskriver nedan (i avsnittet Mobilitet); våra kroppars naturliga förlängning till de rum vi brukar röra oss i bryts och lämnar dem blottade och klumpiga trots att vi genom vår vithet representerar den hegemoniska majoriteten.

Målsättningen är inte att vi ska bli bekväma i dessa andra rum, utan istället försöka se bortom oss själva och bli medvetna om andra kroppars och språks begränsningar och möjligheter via våra egna. Det här projektet tydliggör våra subjektpositioner i termer av ras, klass, religion och genus.

De två språkens (o)synlighet och (o)hörbarhet

Vår visuella dokumentation av texter på olika språk i fyra Göteborgsområden antyder att både finskan och somaliskan har väldigt liten visuell närvaro i Göteborg, och att den i bägge fallen är begränsad till stadens nordöstra delar. Medan finskan i vårt fotodokumenterade material är begränsad till Gårdsten och bara finns på 1% av de skyltar vi där fotograferade, är somaliskan koncentrerad till Gamlestaden där den finns på ca 4% av skyltarna. Även om underlaget är väldigt litet finns en intressant skillnad i det att somaliskan syns i fler typer av verksamheter än finskan som i princip bara förekommer i kulturföreningar och på namnskyltar i nära anslutning till bostäderna. Somaliskan hittar vi dessutom både i kommersiella och religiösa verksamheter.



Bild 1: Exempel på finsk- och somaliskspråkig skyltning i Göteborg.

Vi intervjuade ägaren av SOM-center (Bild 1), som är ett slags miniköpgalleria i Bellevue. SOM-center innehåller också ett kafé och fungerar som en viktig mötesplats för somalier. När vi undrade om namnet anspelade på Somalia sa ägaren att det gjorde det, men att han medvetet valt att inte kalla det för *Somalia* eller *Somaliskt center*. Det skulle enligt honom kunna verka alltför uppenbart och även exkluderande gentemot andra grupper. Samtidigt fungerar förkortningen SOM ihop med den blåa färgen och stjärnan från den somaliska flaggan som tydliga somaliska markörer för en invigd publik. Namnet visar på somaliskans ambivalenta ställning i Göteborg; det visar dels att ett och samma språk kan ha olika synlighet för olika grupper, dels att somaliskan inte självklart tar plats i stadens rum.

Som vi nämnde ovan är finskans visuella närvaro i det offentliga rummet ytterst blygsam. I Bild 1 ser vi ett foto av en namntavla i en trappuppgång i Gårdsten som i princip bara innehåller finska namn. Enligt våra intervjupersoner var detta ingen ovanlig syn på 1980-talet, men idag återfinns bara en sådan 'finsk' uppgång i området. Givet den långa och stora närvaron av finstalande i stan kunde man vänta sig att språket ändå hörs mer, men samtliga av de äldre intervjuade är överens om att finskan, som de säger, "försvinner" i Göteborg. De

intervjuade som till största delen är första generationens sverigefinnar beskriver samtliga att deras barn talar finska i olika hög grad, få av dem kan skriva det och barnbarnen talar ingen finska alls. Att ett språk som har förts in i ett nytt land genom migration försvinner efter ungefär tre generationer bekräftas i många internationella studier (t.ex. García 1997, s. 15). En fingervisning om finskans vitalitet i Göteborg är att enligt Göteborgs stadsbiblioteks statistik lånas finska media, i förhållande till utbud, ut i mindre utsträckning än media på flera andra invandrade språk.

Alla somalisktalande intervjupersoner upplever däremot att somaliskan är ett i högsta grad vitalt språk i dagens Göteborg. Även om det inte är speciellt synligt på skyltar och andra texter i stadsrummet menar de att man hör det mycket. Det påtalas även av några arabisktalande deltagare i vårt projekt som menar att ”somaliskan breder ut sig”. Det är enligt de intervjuade framförallt i Angered som somaliskan hörs. ”Det är där folk bor” menar en person och tillägger: ”I alla våra förorter talas det mycket somaliska”. Här finns alltså en parallell i det att finskan under 1960- till 1980 talen hördes mycket i stan men sedan har ’tystnat’ trots att det fortfarande bor många finstalande i Göteborg. Intervjumaterialet visar att ett språks synlighet och hörbarhet ofta inte går att åtskilja och skilja på i människors medvetande; uppfattar man att ett språk har hög hörbarhet och dess bärare hög synlighet i det offentliga rummet uppfattar man ofta även att det syns mycket på texter och skyltar. Frågan är om somaliskan kommer gå samma öde till mötes som finskan, eller om den tvärtom, precis som de intervjuade tror, kommer att höras mer och bli mer synlig.

Vithet

”Jag är från Somalia, det syns väldigt tydligt – hudfärg, namn och mitt krångliga språk. Så alla vet att jag inte är svensk” säger en av de intervjuade. I intervjuerna med personer i den svensksomaliska gruppen, framförallt med kvinnorna, glider samtalet ofta över på hudfärg. Kvinnorna skämtar om hudblekning och näsoperationer. I samtalen framgår att de flesta dagligen av majoritetssamhället medvetandegörs om att deras hudfärg avviker från den svenska normen. En kvinna menar att hon genom sitt utseende är representant för allt som är icke-svenskt. Som svar på frågan vad som är icke-svenskt svarar hon: ”det är allt som är hemskt, allt det dåliga”. Att vara icke-svensk och inte komma från ”Västerlandet”, ”det är allt det dåliga, allt det hemska”, menar hon. Hennes uttalande visar att svenskheten som konstruktion är tätt sammankopplad med vithet. Såsom påtalas av Hübinette m.fl. (2012) blir de migranter och nationella minoriteter som uppfattas som vita på sikt betraktade som svenskar, medan de som betraktas som icke-vita ofta förblir icke-svenskar. Som en konsekvens menar Hübinette att den vita kroppen i högre grad associeras med idiomatiskt tal än den

svarta. Den vita kroppen blir omarkerad och osynlig i den svenska kontexten. Den avvikande kroppen och dess språk utmanar däremot och orsakar en störning i rummet.

Vitheten är instabil, det är en process som ständigt förhandlas och omförhandlas i relation till omgivningen. Under 1800-talet och första hälften av 1900-talet använde svenska forskare vetenskapliga discipliner för att beskriva finsktalande som en annan ras och den hegemoniska vithetens Förstahet användes för att legitimera kolonialismen norr och öster ut (Laskar, 2017). Ericsson (2016, s. 133) beskriver också hur de s.k. "arbetsstugor" som i början av 1900-talet drevs av filantroper i Tornedalen syftade till att försvenska finsk- och meänkielitalande barn. I denna verksamhet skedde "en interaktion mellan kategorierna klass och ras/etnicitet: de sociala och ekonomiska problem som fanns i delar av Tornedalen kopplades samman med invånarnas 'rasliga' och kulturella bakgrund" (Ericsson, 2016, s. 133). Sverigefinnar fortsatte sedan att rasifieras tillsammans med turkiska och jugoslaviska arbetskraftsinvandrare på 1960–1970-talen (Mulinari & Neergaard, 2017, s. 91). Men som Mulinari och Neergaard (2017, s. 91) påtalar är rasifiering en ständigt pågående process och flera av de invandrargrupper som först kom till Sverige har sedan delvis blivit "de-racialised as the 'migrant other' and re-racialised as White". Detta har sannolikt kommit att bidra till synen på den sverigefinska minoriteten i Göteborg; både synen på det finska språket och dess talare. Efterhand har nya grupper sökt sig till Sverige och kommit att ingå i den dominerande rasgrammatiken. Det har som en av de sverigefinska deltagarna uttryckte det "kommit nya syndabockar", dvs. nya invånare som varit mindre vita än de finsktalande och som har lägre värde i den globala rasgrammatiken (se Catomeris (2017, s. 175) för ett liknande resonemang).

Religion

Men vithet är inte bara en fråga om hudfärg. Vithet kan med Jens Björk Anderssons ord (2017, s. 116) förstås som "en närmast sömlös väv av ras, klass, genus och religion, där rastänkandet är huvudingrediensen, men även klass, genus och religion kan utgöra viktiga beståndsdelar för att exempelvis rationalisera ojämlikhet och förtryck". I jämförelse med finskan har somaliskan, precis som arabiskan, i Sverige och Göteborg kommit att kopplas starkt till religion. I princip alla intervjuade svensksomalier identifierar sig som muslimer. I intervjuerna leder de intervjuade svensksomaliska kvinnorna ofta in samtalen på resonemang om slöjan. Slöjan beskrivs av de intervjuade som central i att positionera sig som somalier, det som i många samtal kallas "den somaliska identiteten". Slöjan blir i diasporan en synlig markör, och flera av de intervjuade upplever sig kraftigt begränsade i både sin fysiska och sociala mobilitet genom majoritetssamhällets reaktioner på den markör som inte passar in i den vithetsbaserade nationella

gemenskapen, som är sekulär enligt vår självbild (jfr Thurfjäll, 2015; Jakku & Waara, 2017). De vita rummen formas av vissa kroppars närvaro medan andra hålls på distans. I det som en av våra svensksomaliska deltagare kallar ”de fina rummen”, som även är de vita rummen, sticker slöjan ut som en markör. Universitetet, där intervjupersonen studerar, är enligt henne ett sådant rum. Hon känner att allt hon säger och gör kopplas till slöjan och till islam, som enligt henne i omgivningens ögon representerar allt icke-svenskt och allt ont. Precis som framkommit i andra studier (jfr Jakku & Waara, 2017) beskriver de intervjuade hur de vita rummen begränsar muslimska kvinnors rätt att konstruera sin egen identitet.

Genus

Den svensksomaliska kvinnan blir (över)synlig i det vita svenska offentliga rummet genom att hon uppvisar avvikande hudfärg, klädsel och slöja. Flera personer upplever att kombinationen av att de är kvinnor, muslimer och från Afrika gör dem extra utsatta. Eller som en av de intervjuade svensksomaliska kvinnorna säger: “En svart, muslimsk kvinna står längst ner på samhällsskalan”. De somaliska män vi talat med ger en delvis annorlunda och positivare bild, som distanserar sig från senare års negativt färgade mediebild av somaliska män som antingen sysslolösa eller bärare av en destruktiv gängkultur (se t.ex. Lökvist, 2007). Flera av de intervjuade svensksomaliska kvinnorna berättar att de ofta blir ifrågasatta för sitt val att bära slöja där omgivningen antyder att de blivit tvingade, ofta av någon manlig släkting. En av de intervjuade berättar hur “vita högutbildade, som anser sig kämpa för kvinnans rättigheter”, vill “befria” henne. Hon känner sig förtryckt och nedvärderad av omgivningen som betraktar henne som hjärntvättad, och hon beskriver att det känns som att ”de tar ifrån mig min röst och använder den mot mig”. Det känns som om hon blir fråntagen sin egen kropp och rätten att bestämma själv. Denna dimension kan föras till föreställningen om Sverige som ett jämlikt land kopplat till svensk vithet, varvid den icke-vita, den Andra, framställs som icke-jämställd, här sammanvävd med en diskurs om muslimskt kodade förtryckande praktiker (jfr Jakku & Waara, 2017).

Samtidigt beskriver Marja Ågren (2006, s. 114) i sin avhandling om Sverigefinnar i Göteborg hur de finska kvinnor som kom hit under 1960–1980-talen ofta har haft det lättare att bli en del av svenskheten än deras män. Detta beror enligt henne på att kvinnorna i högre grad än männen deltagit i språkkurser och haft jobb som gett dem möjligheter att utveckla språklig och social kompetens. Detta bekräftas av en av våra manliga sverigefinska deltagare, som menar att ”kvinnorna har varit mer drivande, mer kontaktsökande och sociala [än männen] ... och har haft bättre förutsättningar för att vidareutbilda sig”.

Klass

Det socioekonomiska perspektivet är centralt och här finns det stora likheter mellan den sverigefinska och den svensksomaliska gruppen när de kom till Göteborg och började sina liv här. Ågren (2006, s. 193) beskriver hur klass och förortsskapet upplevdes som viktigare för hur sverigefinnarna identifierades och såg på sig själva än språket. Utbildning och resan in till centrum och till ett tjänstemannajobb beskrivs av hennes informanter som avgörande för att de skulle bli en del av svenskheten (liknande erfarenheter gestaltas i Hetekivi Olssons romaner, 2012, 2016). Många av dem berättar om känslor av skam inför sina föräldrars klasstillhörighet och oförmåga att ta sig ur den, samtidigt som bilden av finnarna som arbetare tidigt cementerades i svenska medier.

När vi analyserar känslor av skam och stolthet är det dock viktigt att, som Sedgwick (2003) och Relaño-Pastor (2014) argumenterar, inte se dem som enkelt åtskilda dikotomier, utan som sammanflätade i formationen av subjekt. Flera av intervjupersonerna berättar om hur de och deras anhöriga i mötet med Sverige och det svenska språket har fått hantera dubbla känslor.

En medelålders sverigefinsk man berättar till exempel om hur han som tonåring en dag mötte en klasskamrats pappa på spårvagnen hem till Biskopsgården. Vår intervjuperson gick då på gymnasiet inne i centrala Göteborg och pappan visade först förvåning över att sonens kamrat bodde i Biskopsgården. När han sedan identifierade sig som arbetarklass reagerade pappan kraftfullt med att det inte skulle finnas någon arbetarklass kvar i Göteborg: “i dag pratar vi inte om arbetarklass, det finns ju inte”. Så det var då ... det var min sån första möte med va? Men det ... vad fan är allt det som jag har växt upp i då? Och det mina föräldrar har pratat om och ...”. Den intervjuade beskrev hur han och hans familj hemma öppet talade om klassfrågor och hur hans föräldrar förmedlade en stolthet över sin klasstillhörighet, men hur detta ofta sågs ned på av människor i det omgivande samhället som inte ansåg att det stämde överens med deras idealisera(n)de Sverigebild som klasslöst.

Den svensksomaliska gruppen är inte lika högt utbildad som den sverigefinska numera är, även om den utbildningsmässigt inte är lika homogen som den ofta framställs i media. Morgan Nilsson, som har utvecklat undervisningen i somaliska på Göteborgs universitet, beskriver dock i ett samtal hur utvandringen från Somalia delvis styrs av språkkunskaper: de med goda kunskaper i engelska har traditionellt utvandrat till USA och Storbritannien där de har haft lättare att komma in i samhället och det somaliska språket idag har relativt hög status. Till Sverige har det jämförelsevis kommit fler somalier med lägre utbildning och begränsade språkkunskaper.

En av våra intervjupersoner, en man som bott i Sverige sen början av 90-talet och som länge har arbetat aktivt för att “integrera” den somaliska gruppen i Göteborg, beskriver samtidigt en kollektiv klassresa. Enligt honom rådde under

90- och 00-talen stor sysslöshet och ett utbrett bidragsberoende bland somalierna i Göteborg. Det senaste decenniet har dock mycket hänt och de flesta av somalierna har fått jobb. Han beskriver hur en stor andel av männen kör taxi och arbetar i kollektivtrafiken medan många av kvinnorna jobbar inom omsorgssektorn. Det verkar alltså som att gruppen håller på att ta sig in i det svenska samhället via traditionella arbetarklassyrken i tjänstesektorn där de har mycket kontakt med andra människor.

Samtidigt utmanas stoltheten som svensksomalierna känner inför sitt ursprung och språk ofta av de framställningar som görs av minoriteten i svenska medier:

Tror du att de [skolbarn som deltar i modersmålsundervisning] ser somaliska som en tillgång i framtiden? Nej, det kanske jag inte ser att de gör. Eh ... men det har väl också kanske att göra med att deras bild av vad det innebär att vara somalier ständigt grusas liksom medialt av ... Alltså, det är inte en positiv bild som framställs. Eh ... och de kanske känner att det är någonting svårt att känna stolthet i. (ung kvinnlig svensksomalisk intervjudeltagare)

Mobilitet

Det här för oss tillbaka till begreppet mobilitet. Det omfattar inte bara geografisk rörlighet utan även social sådan. Kritiska mobilitetsstudier (Sheller, 2011, s. 1) visar hur rörlighet alltid är kopplat till orörlighet och omfattar förkroppsligade praktiker, ideologier och betydelser. Sara Ahmed (2010, s. 64) skriver om den ”rörlighetens politik” som reglerar vem som obehindrat får röra sig över de linjer som delar in olika rum, liksom vilka kroppar som får bebo olika rum. Enligt Ahmed innebär ”att ärva ett muslimskt namn i väst att ärva omöjligheten av en kropp som ’följer efter’ eller till och med möjligheten att förlänga kroppens räckvidd”. Mobiliteten begränsas enbart genom ett namn; det utgör en störning i rummet, ett potentiellt hot. Språket och hudfärgen samverkar med namnet i denna rörlighetens politik.

Nästan alla svensksomaliska intervjupersoner lever sina liv i Angeredsområdet. Här klarar man sig bra på somaliska. Flera av de intervjuade svensksomalierna menar att språket påverkar hur man rör sig, var man väljer att bo, var man känner sig hemma och trygg. Men, som en person betonar, det är egentligen inte somaliskan som är problemet. Det är den somaliska kroppen som begränsar. Enligt Ahmed (2011) formas de offentliga rummen av de kroppar som vistas i dem, och rummen definieras och färgas av dessa kroppar. Närvaro av icke-vita kroppar synliggörs och bryter av. De passerar endast med svårighet: ”När vi talar om ett ’hav av vithet’ eller ’vita rum’ talar vi givetvis om några kroppars och inte andras upprepade passage” menar Ahmed (2011, s. 138). En av de intervjuade

svensksomalierna beskriver de olustkänslor som uppstår när hon befinner sig i sådana vita rum och passerar gränser som för många är blockerade. I de vita rummen känner hon sig aldrig bekväm. Hon beskriver hur hon ”aldrig är mig själv, det är det här [den somaliska muslimska kvinnan] folk ser när man kommer in i ett rum, man märks, i affärer. När jag kommer till Angered – puff, vad skönt! Jag brukar säga, gränsen går vid Gamlestaden”. Även för Ahmed är ordet *bekväm* centralt: ”Att vara bekväm är att trivas så bra i sin miljö att det är svårt att avgöra var den egna kroppen slutar och världen börjar. Man passar in och genom inpassandet blir kropparnas ytor osynliga. Vita kroppar är bekväma, eftersom de besitter rum som förlänger deras egna former” (Ahmed, 2011, s. 138).

Rumsliga och sociala rörelsemönster

Under 1960-, 70- och 80-talen bodde en stor del av Göteborgs sverigefinska befolkning i stadsdelarna Angered och i de centrala och norra delarna av Hisingen (de Geer, 1989). Så är det inte längre. Precis som de intervjuade beskriver det har andra och tredje generationens sverigefinnar flyttat ifrån dessa områden och sökt sig till mer centrala och socioekonomiskt starka områden (se också Ågren 2006, s. 87–92). I sina böcker om den unga tjejen Miira beskriver Eija Hetekivi Olsson (2012 & 2016) den starka drivkraften att göra en klassresa, att bli svensk medelklass, och hur denna resa för en ung tjej med finsktalande arbetarföräldrar fysiskt, språkligt och socialt innebär att erövra de centrala och svenska delarna av Göteborg – “bestämmarsidan” som Miira kallar den – och att lämna barndomens Gårdsten och ungdomens Bergsjön, för att gå i skola, arbeta och till sist bosätta sig i stadens centrum.

Finskan i Göteborg bärs numera inte primärt av arbetskraftsinvandrare. Barn och barnbarn till de som en gång kom för att arbeta inom den svenska industrin har ofta genomgått en klassresa. Många har idag hög utbildning, svenska som förstaspråk och ett namn som saknar finska markörer. De finnar som idag flyttar till Göteborg är ofta akademiker. Finska hörs, som en av de intervjuade berättar, idag på platser i stadens centrala delar, som Stadsledningskontoret där hon själv arbetar. Sara Ahmed (2011, s. 126) menar att ”vithet kan beskrivas som en pågående och oavslutad historia, som orienterar kroppar i speciella riktningar och påverkar vilket utrymme de ’tar upp’”, och den sverigefinska gruppen har genom utbildning och omförhandlande av sin position i den platsspecifika hierarkin kommit att ingå i den svenska vitheten (jfr. Mulinari & Neergaard, 2017). Det är, som ett par av de intervjuade påpekar, idag egentligen bara när de använder det finska språket eller säger sitt finska namn som de synliggörs som icke-svenskar.

Samtidigt omfattar den kollektiva klassresan som sverigefinnarna har gjort i Göteborg inte alla, och den utgick framförallt från en väldigt låg position. En av

de intervjuade understryker därför att majoriteten av sverigefinnarna fortfarande är arbetarklass. Han pekar också på en risk med klassresan och flytten till de vita svenska delarna av stan:

de som är ... som bor kvar i de traditionella sverigefinska områdena, typ Gårdsten, Biskopsgården ... Tuve [...] där hör man ju fortfarande finska och så, men om ... [...] Men om jag åker till Majorna så hör jag aldrig finska. Så att det som har hänt i klassresan är ju att man inte bara har blivit medelklass, utan man har även blivit svensk [skratt]. Så majoritetssvensk. Man har ju ... med klassresan så eh ... så blev man även enspråkig, man förde inte språket vidare. (medelålders sverigefinsk man)

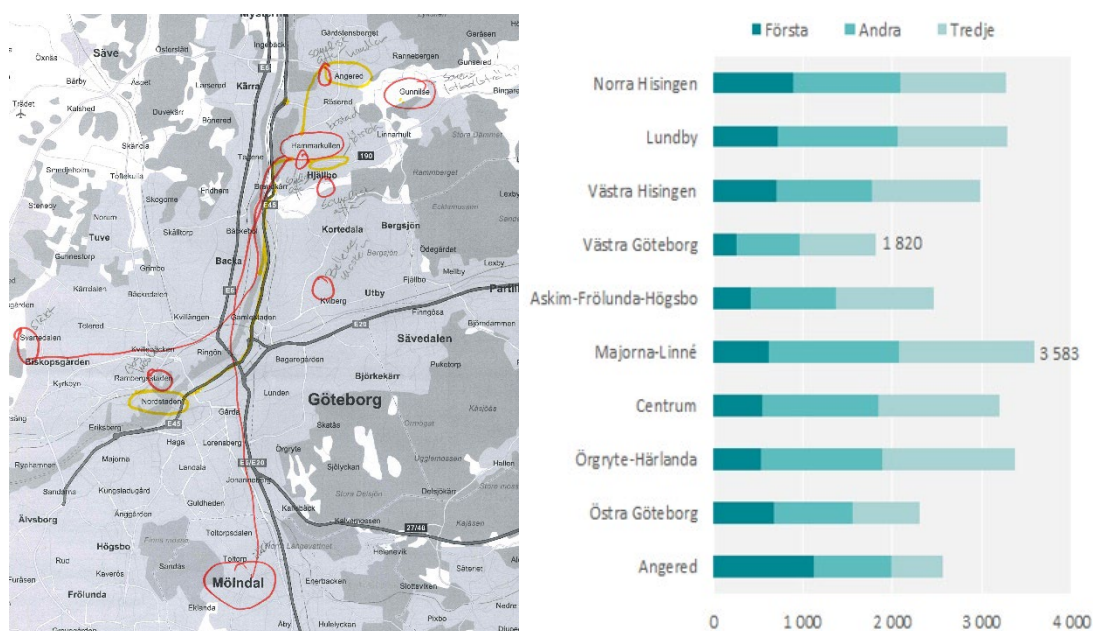


Bild 2: Representationer av språklig rörlighet och rörelsemönster genom Göteborg (vår data till vänster och tabell från Göteborgs stad 2018 till höger).

Till vänster i bild 2 syns en karta där en somalisktalande kvinnlig intervjuperson ritat sina språkliga färdvägar och rum. Genom cirklar markerar hon platser hon ofta besöker. Genom röd färg visar hon var hon talar somaliska och den gula färgen visar var hon använder svenska. Bilden illustrerar hur hon främst rör sig i nordost, och att hon framförallt använder somaliskan (i socialt umgänge, i moskén osv) men ibland, till exempel i köpcentrumet Nordstan, byter till svenska. Kartan är representativ för flera av de somaliska kvinnorna vi talat med och visar, precis som intervjumaterialet, att det går en gräns mellan svenskan och de Andra språken vid Gamlestaden och Nordstan.

Diagrammet till höger visar hur den sverigefinska gruppen i Göteborg sedd över tre generationer alltmer lämnat de områden där de tidigare bott och som är koncentrerade till stadens norra och nordöstra delar. Många med finsk bakgrund bor nu i de centrala delarna av Göteborg, områden som utmärks av inkomster och

utbildningsnivåer betydligt över genomsnittet, samt en lägre andel utlandsfödda än Göteborg i stort (Göteborgs stads statistikdatabas). Det är dock viktigt att komma ihåg att denna statistik bara ger en grov bild och att många sverigefinnar i Göteborg ännu bor i mindre resursstarka områden och tillhör den nya tidens arbetarklass. I princip samtliga av de intervjuade som flyttat från förorterna som de växte upp i betonar också att de är stolta över och känner starkt för de områdena: “jag höll alltid Bergsjöns fana högt ... det är ju en del av mig” (medelålders manlig sverigefinsk intervjudeltagare).

Språklagen och underliggande språkideologier

Att myndigheter och utbildningsinstitutioner initierar och reproducerar språkliga hierarkier har påtalats flerstädes (se t.ex. Josephsson, 2004; Hult, 2012). Den svenska språklagen (2009) anger svenska som huvudspråk i Sverige, vilket placerar svenskan högst i den språkliga hierarkin. Vidare betonar lagen nationella såväl som övriga minoriteters rättigheter till språk. Lagen anger att de språk som har särskild status som nationella minoritetsspråk ska skyddas och främjas. I lagens sista paragraf betonas att den som tillhör en nationell minoritet ges möjlighet att *lära sig, utveckla och använda* (det nationella) minoritetsspråket medan den som har ett annat modersmål än de nationella ska ges möjlighet att *utveckla och använda* sitt modersmål. De nationella minoritetsspråken har alltså mer vittgående rättigheter än de övriga minoritetsspråken i Sverige, och förslag finns att ytterligare befästa denna skillnad (SOU, 2020, s. 27).

Detta sätt att betrakta de olika minoritetsspråk som finns i Sverige återspeglas också i vilken rätt en elev har till modersmålsundervisning. På 1960-talet infördes hemspråksundervisning i grundskolan för finsktalande elever och i mitten av 1970-talet för alla invandrare och minoriteter. Under 1970- och 1980-talen drevs ett stort antal finskspråkiga hemspråksklasser i Sverige. I samband med att skolan kommunaliserades i början av 1990-talet och arbetskraftsinvandringen från Finland avtog började antalet hemspråksklasser minska drastiskt. Sedan 2011 är Göteborg en del av det finska förvaltningsområdet, vilket ger den sverigefinska minoriteten särskilda rättigheter. Staden ska skydda den nationella minoritetens rättigheter och främja dess möjligheter att utveckla språk och kultur. Man har alltså, som tillhörande den sverigefinska minoriteten, möjlighet till språklig revitalisering (Spetz, 2014).

Josephsson (2004, följd av Hult, 2012 som visualiserar resonemanget) resonerar kring den svenska språkliga hierarkien där svenska står överst i den hierarkiska pyramiden. Svenskan är tätt följd av engelskan (som ju idag betraktas som ett hot mot svenskan inom vissa sektorer) och övriga s.k. moderna språk. Här ingår även några nordiska grannspråk, dock ej finska. Längst ner, i botten av pyramiden, finns övriga minoritetsspråk men även här finns enligt denna modell

en skiktning. De nationella minoriteterna, med sina särskilda rättigheter, är överordnade resten av minoritetsspråken, alltså de nyare invandrade språken. Något förenklat kan man säga att finska befinner sig högre upp i pyramidens nedre skikt än vad somaliskan gör. Här ser vi att den koloniala rashierarkin, tätt sammanflätad med och ofta omöjlig att åtskilja från socioekonomiska faktorer, fortfarande dominerar det svenska sättet att betrakta språk.

Påfallande ofta dyker språklagen och den hierarki som genom den reproduceras upp i samtalen med de intervjuade svensksomalierna. Flera uttrycker en önskan om att somaliskan ska bli ett nationellt minoritetsspråk och därigenom få tillgång till de möjligheter och stöd denna status innebär. I samtalen betonas också att somaliska på vissa grundskolor går att läsa som modernt språk.

En av de intervjuade svensksomalierna säger explicit att somaliskan står allra längst ner i den språkliga hierarkin. "Varför ska du kunna somaliska, ett språk från Afrika, när det är fint att kunna franska eller spanska och det dessutom finns i skolan?" Hon kom till Sverige när hon var sex år, och kände att hennes afrikanska språk och identitet nedvärderades. Hon kämpade med att lära sig svenska för att "humaniseras", som hon uttrycker det.

Flera intervjupersoner anlägger en närmast moralisk aspekt på språkfärdighet och svenskan ses som en nyckel till svenskhet och genom att behärska svenska positionerar man sig som en god medborgare. Svenskans roll i konstruktionen av svenskheten är djupt rotad i Sverige, historiskt sett. Tommaso Milani (2007; 2008) har visat på det svenska språkets centrala roll i konstruktionen av den nationella identiteten, och hur denna både i språklagstiftning och debatt om språktester otillgängliggörs för "de (rasifierade) Andra", som ofta utmålas som "inkompetenta", "lata", osv. Det återspeglas i den aktuella debatten om coronainformation på de invandrade språken där somalier utmålas som oförmögna att ta till sig information och därför enligt vissa debattörer "får skylla sig själva" när de smittas (jfr Canoilas, 2020).

De somalisktalande eleverna är en av de grupper som läser mest modersmål i svenska grundskolan. De finska grundskoleelevernas deltagande i modersmålsundervisningen är idag däremot mycket lågt. Några av de intervjuade beskriver hur deras föräldrar medvetet valde bort den med hänvisning till att de inte skulle flytta tillbaka till Finland, och därför ansågs inte finskan viktig utanför hemmet. En av de intervjuade svensksomalierna tror dock att ju starkare utanförskapet är, desto viktigare blir modersmålet. Hon hänvisar till forskning hon tagit del av, som visar att somaliska barn födda i Storbritannien tappar somaliskan. Samma sak gäller, enligt henne, i USA och Australien. "Där är folk mer integrerade". Så är det enligt henne inte i Sverige. Här känner sig folk som enbart somalier. "Det finns en segregation som gör att jag blir tvungen att hålla det här vid liv eftersom majoritetssamhället inte accepterar mig". Eftersom hon ändå aldrig kommer att betraktas som svensk är det viktigt att positionera sig som somalier, annars är hon

ingenting. "Vad ska jag annars kalla mig själv sen?" frågar hon sig. Det är detta, menar hon, som avgör om språket kommer att vara levande i framtiden.

Avslutande diskussion och tentativa slutsatser

Innan vi presenterar våra slutsatser, vill vi kort dröja vid de etiska och politiska utmaningar och möjligheter som följer med analysen av språkliga grupper och hierarkier. Precis som andra vetenskapliga discipliner har lingvistik genom historien bidragit till att skapa och befästa en abstrakt och essentialiserad bild av sina två främsta studieobjekt: språket och talaren (Gal & Irvine, 1995; Makoni & Pennycook, 2007). Språket har kommit att framstå som ett enkelt avgränsat och homogent mänskligt kommunikationssystem. Och talaren har framställts som en representant för detta språk, som en person som politiskt och ekonomiskt bestäms av det språk som den talar: talar du svenska (och bara om du talar svenska) är du svensk och kan utan hinder åtnjuta de rättigheter och privilegier som följer med detta. Avgränsningen av språket har lett till att bara den person som talar det perfekt, dvs. enligt normen i språkets maktcentrum, ses som en legitim talare och fullvärdig medlem av språkgemenskapen. När den offentliga rösten sprungen ur majoritetsbefolkningen då talar om språkgrupper som sverigefinnarna och svensksomalierna finns en risk att vi projicerar dessa ingrodda abstrakta och essentialiserande tankar om språket och talaren på språkgruppen. Denna risk innebär att vi inte tillåter språklig variation, förändring och blandning, men inte heller kan föreställa oss en annan hierarkisk ordning än den aktuella. Å ena sidan är alla samhällen hierarkiskt strukturerade, å andra sidan är detta inte statiska utan föränderliga strukturer. Det finns därför alltid en risk att man förstärker de strukturer man talar om, att man som forskare ger politiker och opinionsbildare underlag för att försvara och stärka sociala strukturer som bidrar till ojämlikhet och orättvisa. Samtidigt ger analysen av språkliga hierarkier möjligheten att peka på problem och skapa underlag för att arbeta för förändring och motverka ojämlikhet. Genom intersektionell analys hoppas vi kunna bidra till det senare genom att visa på den komplexa väv av sociala, ekonomiska, religiösa och politiska strukturer som bidrar till den hierarkiska organiseringen av det flerspråkiga Göteborg.

Den här studien är ingalunda färdig så våra slutsatser är tentativa. Vi vill framförallt komplettera med fler intervjuer med yngre finsktalande, liksom med yngre somaliska män. Vi tror också att det är viktigt att analysera mediebilder av de två språken och språkgrupperna i Göteborg för de speglar sig i dessa bilder, och precis om Ågren (2006) beskrev för de finsktalande finns en risk att mediebilderna verkar cementerande och begränsande. Med dessa reservationer i åtanke ser vi att det finns likheter och olikheter mellan finskans och somaliskans utveckling och status i Göteborg. Utifrån de intervjuades tankar och upplevelser

kan båda språken grovt generaliserat sägas ha samma utgångsläge när talarna anlände och började leva i Göteborg: det handlar om språk och talare som av majoritetssamhället generellt tillskrivits lägre status än den svenska Förstaheten. Båda språken används framförallt i den privata sfären.

Om vi går tillbaka till våra inledande tankar om synlighet så kan vi också börja besvara den dubbla frågan: Vad gör ett språk synligt på en plats? Hur ser vi ett språk? Vår studie visar tydligt att det inte bara görs genom tal och skrift, utan också genom de kroppar som bär på språket. Somaliskan bärs av kroppar som skiljer sig mer från standardsvenskans kroppar än vad som gäller för finskan och blir på det sättet mer synligt i staden. Språket blir också synligt genom de sociala praktiker där det används. Här blir religionen viktig: somaliskan kopplas via medierna till islam och gängkriminalitet vilket gör det både översynligt i förhållande till dess verkliga position i staden och för många även problematiskt, oönskat, osv. Slutligen spelar även namnskicket roll för hur vi ser (på) ett språk: somaliskan blir återigen översynligt eftersom de somalisktalande göteborgarna behåller sitt namnskick, medan finskan osynliggörs genom att de som talar finska i tredje generationen tenderar att överge de finska namnen till fördel för svenska.

Vi menar att vi inte kan förstå finskans roll i Göteborg utan att ta hänsyn till det koloniala arvet tätt förbundet med socioekonomiska faktorer där svensk överlägsenhet och finsk underordning finns underförstådd och nedärvd (jfr Borg, 2016; Catomeris, 2017). Samtidigt pekar de intervjuades berättelser på att den sverigefinska gruppen med tiden har kommit att ingå i det vita kollektivet; de flesta yngre talare har svenska som sitt förstaspråk och namnskicket saknar markerat finska drag. Genom den flytande vitheten och en närmast kollektiv klassresa upplever de att de idag kan passera i de vita rummen. Ågren (2006) har tidigare beskrivit hur de finsktalande göteborgarnas väg in i svenskheten gått via arbetet. Ågrens informanter menade att språket sällan begränsade deras sociala rörlighet, men att klasstillhörigheten och förortskapet däremot gjorde det. Arbetarklassidentiteten hade en dubbel funktion: dels skänkte det främst de finska männen en trygghet och viss status, dels låste det fast dem i en roll. Det är intressant att flera av våra somaliska intervjupersoner inte heller ser språket som ett problem, utan istället kroppen, hudfärgen och slöjan (i kvinnornas fall). Samtidigt visar kartorna de ritade att det somaliska språket inte bär hela vägen in i stadens centrala delar – men det kan förstås också bero på att de inte känner sig bekväma att röra sig i de rummen på grund av sina kroppar. Än en gång visar detta på hur språket är sammanvävt och interagerar med flera olika sociala kategorier.

Den svensksomaliska gruppen tycks idag ändå värdesätta sitt språk. De intervjuade framhåller vikten av att behålla språk- och namnskick i diasporan. Detta kan naturligtvis delvis förklaras med gruppens tid i landet. Flera av de somaliska intervjupersonerna uttrycker, trots att flera är födda i Sverige, att vad de än gör kommer de ändå aldrig att betraktas som svenskar. Detta kan förklaras bl.a. genom vithet, religion och klass; faktorer som stoppar den rasifierade

kroppen. Vi kan också erinra oss Floya Anthias (2014) resonemang om att ett hierarkiskt samhälle medför positionering in i olika identitetskategorier. Att hålla fast i språkbruk och namnskick kan bli ett sätt att positionera sig som somalier, eftersom den vita Förstaheten är onåbar. Den sverigefinska gruppen kan i gengäld, eftersom de numera kan passera obemärkt i de vita rummen, positionera sig i olika identiteter.

Vi avslutar denna text med några frågor att fundera vidare på. Vad har språklagen och Göteborgs utnämning som finskt förvaltningsområde egentligen inneburit för stadens finstalande befolkning? Har inte den finstalande gruppen i Göteborg egentligen mer gemensamt med andra nordiska språkgrupper i staden än med de nationella minoriteterna? En del somalier vill som sagt få status som nationellt minoritetsspråk – är det en utbredd önskan bland företrädare för stadens minoritetsspråk? Hur ska språkpolitiken förhålla sig till sådana önskemål, och på vilka ideologiska och politisk-ekonomiska grunder?

Referenser

- Ahmed, Sara. (2010). Vithetens fenomenologi. *Tidskrift för genusvetenskap*, (2010: 1–2), 47–69.
- Ahmed, Sara. (2011). *Vithetens hegemoni*. Tankekraft förlag.
- Andersson, R., Bråmås, Å., & Hogdal, J. (2009). *Fattiga och rika – segregerad stad: flyttningar och segregationens dynamik i Göteborg 1990–2006*. Göteborgs stad.
- Anthias, Floya. (2004). Begreppet ”translokalisering” och teorier kring social stratifiering: frågor om genus, etnicitet och klass. I K. Mattsson & I. Lindberg, (Red.). *Rasism i Europa. Arbetsmarknadens flexibla förtryck*. Agora.
- Arai, M. m.fl. (2006). *Måste alla heta som Svensson. En empirisk studie av namnbyten och inkomster*. Landsorganisationen (LO).
- Arbouz, Daphne. (2017). Multirasial identitet på tvärs med den svenska vithetens rasiala inramning. I T. Hübinette (Red.). *Ras och vithet. Svenska rasrelationer igår och idag*. Studentlitteratur.
- Björk Andersson, Jens. (2017). Folkets röst– ras och vithet i en svenskamerikansk tidning. I T. Hübinette (Red.). *Ras och vithet. Svenska rasrelationer igår och idag*. Studentlitteratur.
- Borg, Kristian (Red.). (2016). *Finnjävlar*. Verbal.
- Byati, Zahra. (2017). Språkbiologiska institutioner. I T. Hübinette (Red.). *Ras och vithet. Svenska rasrelationer igår och idag*. Studentlitteratur.
- Canoilas, Viviana. (2020, 2 maj). Så fick svensksomalierna skulden för sin egen död. Dagens Nyheter. <https://www.dn.se/sthlm/sa-fick-svensksomalierna-skulden-for-sin-egen-dod/>
- Catomeris, Christian. (2017). *Det ohyggliga arvet. Sverige och främlingen genom tiderna*. Ordfront.
- Coulmas, Florian. (2018). *An introduction to multilingualism. Languages in a changing world*. Oxford Textbooks in Linguistics.

- De Geer, Eric. (1989). *Göteborgs invandrageografi. De utländska medborgarnas regionala fördelning*. Centrum för multietnisk forskning.
- Eberhard, D M., Gary F.S., & Fennig, C D (Red.) (2020). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-third edition. SIL International. <http://www.ethnologue.com>
- Ennsner-Kananen, J., Jäntti, S., & Leppänen, S. (2017). Does Finland Need Raciolinguistics?. *Apples : Journal of Applied Language Studies*, 11 (4), 101–111. doi:10.17011/apples/urn.201711224341
- Ericsson, Martin. (2016). *Historisk forskning om rasism och främlingsfientlighet i Sverige – en analyserande kunskapsöversikt*. Forum för levande historia.
- Frisch, Michael. (1990). *A shared authority: essays on the craft and meaning of oral and public history*. State Univ. of New York Press
- Gal, Susan & Irvine, Judith. (1995). The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social Research*, (62:4), 966–1001.
- García, Ofelia & Fishman, Joshua A. (Red.). (1997). *The multilingual apple: languages in New York City*. Mouton de Gruyter.
- Göteborgs stad. (2017). *Jämlikhetsrapporten 2017: Skillnader i livsvillkor i Göteborg*. https://goteborg.se/wps/portal/enhetsoldal/jamlikt-goteborg/rapporter/jamlikhetsrapporten-2017%3A-skillnader-i-livsvillkor-och-halsa-i-goteborg!/ut/p/z1/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfIjo8ziTYzcDQy9TAy9DfwDXA0cg0w8_AMsgo0CvY30wwkpiAJKG-AAjgb6XvpR6Tn5SRCrHPOSjC3S9aOKUtNSi1KL9EqLgMIZJSUFxVaqBqoG5eXleun5-ek5qXrJ-bmqBti0ZOQXI-hHoKrUL8iNqPJJDXcEAHWsvsU!/dz/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/
- Göteborgs stad. (2020). Göteborgs stads plan för arbetet med finskt förvaltningsområde 2020-2023. <https://goteborg.se/wps/wcm/connect/f3b790e7-18b6-4eda-9e35-f498c7bf7835/G%C3%B6teborgs+Stads+plan+f%C3%B6r+arbetet+med+finskt+f%C3%B6rvaltningsomr%C3%A5de+2020-2023.pdf?MOD=AJPERES>
- Hagberg, Mattias. (2015, 6, 15, 20 november). Artikelserie “Göteborg – Delad stad”. Göteborgs-Posten.
- Hetekivi Olsson, Eija. (2012). *Ingenbarnsland*. Nordstedts.
- Hetekivi Olsson, Eija. (2016). *Miira*. Nordstedts.
- Hübinette, Tobias, Hörnfeldt, Helena, Farahani, Fataneh & León Rosales, René. (Red.) (2012). *Om ras och vithet i det samtida Sverige*. Mångkulturellt centrum.
- Hübinette, Tobias. (Red.). (2017). *Ras och vithet: svenska rasrelationer i går och i dag*. Studentlitteratur.
- Hult, Francis M. (2012). *English as a Transcultural Language in Swedish Policy and Practice*. TESOL Quarterly 46(2), 230–257.
- Jakku, Nina & Waara, Anna. (2017). Muslimska klädsel i vita rum. I T. Hübinette (Red.). *Ras och vithet. Svenska rasrelationer igår och idag*. Studentlitteratur.
- Jakku, Nina. (2019). *Muslimska kvinnors mobilitet: möjligheter och hinder i de liberala idealens Sverige*. Diss. Lunds universitet.
- Josephson, Olle. (2004). *Ju: ifrågasatta självklarheter om svenskan, engelskan och alla andra språk i Sverige*. Norstedts ordbok.

- Jönsson, Erika & Nilsson, Jenny. (2020). "Jag ser väl inte färger på det sättet". Interaktionella resurser i samtal om ras. *Svenska landsmål och svenskt folkliv. Tidskrift för talspråksforskning, folkloristik och kulturhistoria*, 142, 25–44.
- Lainio, Jarmo. (2020). De nationella minoritetsspråken i modersmålsundervisningen. Presentation på ASLA-symposiet i Göteborg, 24 april 2020.
- Laskar, Pia. (2017). Den finska rasen och görandet av svenskar. I T. Hübinette (Red.). *Ras och vithet. Svenska rasrelationer igår och idag*. Studentlitteratur.
- Löfdahl, Maria & Wenner, Lena. (2018). "Att säga sitt namn är att berätta sin släkts historia". Somaliska namn i svenskspråkig kontext. *Ortnamnssällskapet i Uppsala årsskrift*, 61–79.
- Lövkvist, Christer. (2007, 28 oktober). Göteborgs somalier- ett folk i kris. *Göteborgs-Posten*. <https://www.gp.se/nyheter/g%C3%B6teborg/28-10-07-g%C3%B6teborgs-somalier-ett-folk-i-kris-1.1179853>
- Makoni, Sinfree & Pennycook, Alastair. (Red). (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters.
- Milani, Tommaso. (2007). *Debating Swedish: Language Politics and Ideology in Contemporary Sweden*. Centrum för tvåspråkighetsforskning: Stockholms universitet.
- Milani, Tommaso. (2008). Language Testing and Citizenship: A Language Ideological Debate in Sweden. *Language in Society*, 37(1): 27–59.
- Mulinari, Diana & Anders Neergaard. (2017). THEORISING RACISM: Exploring the Swedish racial regime. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2): 88–96, doi: 10.1515/njmr-2017-0016.
- Palm, Clara, Ganuza, Natalia & Christina Hedman. (2019). Language use and investment among children and adolescents of Somali heritage in Sweden. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40:1, 64–75, doi: 10.1080/01434632.2018.1467426.
- Rosa, Jonathan & Nelson Flores. (2018). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society* 46, 621–647. doi:10.1017/S0047404517000562.
- Savolainen, Maija. (1987). "Jag skäms inte för att jag är finne". I Lithman, Yngve. (Red.). *Nybyggarna i Sverige. Invandring och andrageneration*. Carlsson.
- SCB. (2016). *Från Tyskland till Finland på 150 år – en svensk invandringshistoria*. <https://scb.se/hitta-statistik/artiklar/2016/Fran-Tyskland-till-Finland-pa-150-ar--en-svensk-invandringshistoria>
- SCB. (u.å.). *Utrikes födda i Sverige*. Hämtad 2021-11-08 från <https://scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda/>
- Sheller, Mimi. (2011). Mobility, *Sociopedia.isa*. P. 1–12. doi: 10.1177/205684601163.
- Spetz, Jennie. (2014). *Debatterad och marginaliserad: perspektiv på modersmålsundervisningen*. Språkrådet.
- Statistikdatabas Göteborgs stad. (u.å.). Hämtad 2021-11-08 från http://statistikdatabas.goteborg.se/pxweb/sv/1.%20G%C3%B6teborg%20och%20dess%20delomr%C3%A5den/1.%20G%C3%B6teborg%20och%20dess%20delomr%C3%A5den__Kommun__Befolkning__Utrikes%20f%C3%B6dda/30_Fodelseland_GBG.px/

- Thor Tureby, Malin & Johansson, Jesper. (2020). *Migration och kulturarv: Insamlingsprocesser och berättelser om och med de invandrade ca 1970–2019*. Nordic Academic Press.
- Thurfjäll, David. (2015). *Det gudlösa folket*. Molin & Sorgenfrei förlag.
- Thörn, Catharina & Helena Holgersson. (2014). Göteborg - den urbana frontlinjen och "nya Kvillebäcken". I Thörn & Holgersson (Red.). *Gentrifiering (157–185)*. Studentlitteratur.
- Ågren, Marja. (2006). "Är du finsk, eller-?": *en etnologisk studie om att växa upp och leva med finsk bakgrund i Sverige*. Göteborgs Universitet.
- Övriga källor:
Fyrtiofyra intervjuer utförda under perioden 2019–2020. Intervjuerna kommer att förvaras på Institutet för språk och folkminnen.

Fotosyntesen som berättelse

– narrativa drag som verktyg för att representera en av naturens cykliska processer i sakprosa för barn

Kristina Persson, Umeå universitet

Abstrakt

Med utgångspunkt i en kognitivt orienterad syn på text är syftet att redogöra för narrativa drag i text och bild för att representera fotosyntes i texter riktade till barn. I artikeln ställs frågorna om hur narrativa drag används som verktyg och hur kunskapsinnehållet kan förmodas relatera till ett barns erfarenhet. Materialet består av två hybridtexter om fotosyntes och cellandning. Texterna analyseras med hjälp av narrativ metod, och analysen fokuserar texternas olika perspektiv, berättarens position i berättelsen samt drag i text och bild som kan förmodas skapa igenkänning genom att relatera till ett barns erfarenhet. Analysen visar att båda texterna kan betraktas som sammanhållna berättelser. Tids- och rumperspektivet är tydligt i texterna medan de i stort sett saknar ett mentalt perspektiv.

1. Inledning

1.1 Fotosyntes som didaktiskt undersökningsområde

En strategi för att begripliggöra naturvetenskapliga fenomen i texter riktade till barn är att ta hjälp av narrativa drag för att representera begrepps innehållet. Utifrån barnets förväntningshorisont kan det berättande greppet nämligen fungera igenkännande. Valet i denna undersökning har fallit på representationer i texter riktade till yngre barn av *fotosyntes*, dvs. den kemiska process i vilken bl.a. växter omvandlar ljusenergi till kemiskt bunden energi, och den med fotosyntes sammanbundna cykliska processen *cellandning*. Fotosyntes och cellandning är på flera sätt lämpade för en berättande form. Processerna är cykliska och förankrade i tid. Processerna innebär energiomvandling, vilket i berättande termer kan beskrivas som att något händer med hjälp av olika verktyg. Andra prototypiska drag i en berättelse, nämligen att det finns aktörer, intention och handlingar kan vara svårare att argumentera för i naturvetenskaplig sakprosa, eftersom de förutsätter

mänskliga erfarenhetsdomäner. Metaforbruket är dock väl utvecklat i naturvetenskapliga texter (se t.ex. Deignan, Littlemore, Semino 2013 för översikt), och mänskliga erfarenhetsdomäner används för att beskriva naturfenomen, t.ex. atmosfärens absorption av koldioxid (Persson 2020). Förutsättningarna för erfarenhetsbaserade inslag är därmed goda.

Fotosyntes är en komplex kemisk process och har p.g.a. denna komplexitet genererat ett omfattande internationellt didaktiskt forskningsfält (se översikt i t.ex. Angosto Sanchez och Ortega 2020) Fältet har sin tyngdpunkt i undersökningar som omfattar kunskap om, förståelse av och uppfattningar om fotosyntes hos elever i 11–15-årsåldern eller didaktiska metoder eller läraaktiviteter i aktuella årskurser. Det har sin enkla förklaring i att fotosyntes är ett innehåll i styrdokument för elever på mellan- och högstadiet medan yngre barn introduceras till fältet t.ex. genom den mer konkreta *näringskedjan*. Greppet att återge fotosyntes som en berättelse har använts. Ett diskuterat exempel är Primo Levi's *The Periodic Table* (1995) som utan att nämna fotosyntes som begrepp väver in denna process i en berättelse om kolets kretslopp. Narrativa drag i framställningen behandlas av Aavramidou & Osborne (2009, s. 1698).

Tidigare didaktiskt inriktad forskning har visat att det finns en rad missuppfattningar om fotosyntes, t.ex. om relationen mellan olika delar av begreppet, klorofyllets plats och energiomvandling. Ytterligare en sådan missuppfattning rör växters metabolism, t.ex. påståendet att växter får all näring ur jorden (Dimec & Strgar 2107, s. 53). I ett konstruktivistiskt perspektiv bygger lärandeprocesser på befintliga kognitiva strukturer. Utifrån en sådan horisont kan missförståendet bero på att förståelsen av växters metabolism bygger på ett erfarenhetsbaserat schema om hur människor får sin föda (Messig & Gross 2018, s. 5).

Valet att inrikta sig på texter riktade till yngre barn motiveras utifrån att de kan erbjuda möjligheter att problematisera igenkänningen som grepp för att representera ett komplext begreppsinnehåll. Forskningsgenomgången inför denna undersökning har också resulterat i få träffar på undersökningar av texter för yngre åldrar. Valet kan därför också motiveras utifrån att det är ett delvis försummat område.

1.2 Syfte

Syftet är att undersöka narrativa drag i text och bild som strategi för att representera fotosyntes i sakprosa för yngre barn. De övergripande frågorna är om och hur en berättande framställningsform används som verktyg för att representera begreppsinnehållet och hur kunskapsinnehållet relaterar till erfarenheter som ett barn kan förmodas ha.

2. Teoretiska utgångspunkter och begrepp

2.1. Sakprosa för barn

Sakprosa för barn kan beskrivas som hybridtexter som har drag av både populariserade former av vetenskaplig sakprosa för vuxna och bilderbokens berättande framställningsform (Bintz & Ciercierski 2017). Dessa texter väver samman drag av texter som har tämligen olika funktion. Syftet med de olika framställningsformerna är vanligen olika. Sakprosa informerar och/eller utreder medan det övergripande syftet med skönlitterära texter är upplevelse, även om så klart en berättelse kan ha t.ex. en sedelärande funktion.

De representerar texter och interaktion i situationskontexter som kan samlas i en situationstyp som kan benämnas semi-formell lärmiljö (Kress & Selander 2017, s. 65). I analogi med begreppet semiformell lärmiljö kan man betrakta sakprosa för barn som en semiformell text eftersom den används både i informella lärmiljöer och formella. Eftersom den inte är styrd av att passa in i en lärandepraktik som styrs av styrdokument kan den ha ett friare förhållningssätt till både ämnesstoff och framställningsformer. Den är ofta tematiskt djuplodande och erbjuder en ingång till fördjupad förståelse (Moss 2004, Moss 2005, Schmidt 2015). Goga (2019, s. 16) framhåller att analys av sakprosa för barn kräver en öppenhet gentemot etablerade genrer och att det kan vara intressantare att undersöka verbala och visuella strategier som används för att förmedla kunskaper och idéer om världen än att försöka avgöra om en bok kan klassificeras som faktabok.

2.2 Kognitivt orienterad textsyn

Utgångspunkten för undersökningen är en kognitivt orienterad syn på text – att textinnehåll riktat till barn bygger på en uppfattning om att barnet aktivt skapar förståelse utifrån sin erfarenhet och att mentala erfarenhetsbaserade modeller tjänar som brygga för förståelse (Bruner 2002, Herman 2002). Återkommande händelser och situationer bildar mentala script som kan användas för att begripliggöra en ny situation eller ett textinnehåll (Herman 2002, s. 85). Att erfarenhetsbaserade script hjälper oss att förstå och att de skapar igenkänning är inte endast tillämpligt i relation till textinnehåll utan också till förståelsen av vilken texttyp och genre vi tar del av. På ett övergripande genremässigt plan kan drag i texten väcka läsarens (eller lyssnarens) tolkning av genre, genom att genredrag känns igen och är förväntade (Bruner, 1986, s. 7). På det sättet kan drag från berättelsen som texttyp och genredrag ur saga, äventyrsberättelser el dyl. i sakprosa för barn fungera som en brygga till mer avancerade naturvetenskapliga texter.

2.3 Berättande framställningsform i relation till informerande och utredande framställningsform

Det vetenskapliga tänkandet är paradigmiskt och rör sig från det partikulära, från de enskilda fallen, mot en generellt hållbar modell (Bruner 1986, s. 11). Det gör den vetenskapliga texten generell, objektiv, distanserad och inte nödvändigtvis förankrad i tid och rum. Det imaginära tar snarare erfarenheten ur de många vardagliga situationerna för att reflektera över en särskild situation (Bruner a.a. s. 13). Berättelsens grundkriterier är handlingar och händelser, att det finns aktör(er) och en förankring i tid och rum. Att använda framställningsformen berättelse för att beskriva ett vetenskapligt paradigm eller ett vetenskapligt begrepp och dess olika komponenter, är en manöver som innebär att göra det allmänna och generella till något konkret och specifikt. Följande delavsnitt behandlar hur användningen av en berättande framställningsform i naturvetenskaplig sakprosa för barn i jämförelse med den vedertagna informerande eller utredande framställningsformen kan förstås utifrån hållning, perspektiv, interaktiva drag och bildanvändning.

2.3.1 Hållning

Läsarens förväntningar på texten och kravet på att innehållet är sanningsenligt framställt skiljer sig mellan framställningsformerna. Berättelsens styrka ligger i att kunna väcka en tveksamhet inför eller misstro mot det berättade och att genom brott mot det förväntade kunna skapa spänning eller en överraskningseffekt. Förväntningarna på en utredande eller informerande text är däremot att vi antar att textinnehållet är sanningsenligt framställt. Kanske är det möjligt att beskriva det som att Grice's maximer är i defaultläge i sakprosa (jmf Bruner 1986, s. 25). Vi utgår från att påståenden är sanna, och vi förlitar oss på att verktyg som t.ex. källkritik fungerar för att kunna lita på textens innehåll. Berättelsen är relaterad till vår erfarenhet och får sin styrka från denna (kanske) delade igenkännbara erfarenhet. "Arguments convince of their truth, stories of their lifelikeness" (Bruner 1986, s. 11). En berättelse kan därför vara mångbottnad medan den informativa eller utredande texten inte är byggd på olika skikt av betydelser i texten.

2.3.2 Perspektiv

En central dikotomi mellan framställningsformerna är därför subjektiv–objektiv. Denna har konsekvenser för textens olika perspektiv. I en berättelse tar läsaren del av protagonistens inre värld vilket innebär mer eller mindre igenkänning. Denna subjektifiering – "the depiction of reality through the filter of the consciousness of protagonists in the story" (Bruner 1986, s. 43) – är en av hörnstenarna i vad som skiljer en berättelse från andra typer av texter eftersom

den möjliggör ett deltagarperspektiv, då läsaren tar del av protagonistens inre värld som innebär mer eller mindre igenkänning. Förväntningarna på en sakprosatext är däremot att den har en objektiv hållning. Denna kan visserligen ändå innebära ett deltagarperspektiv i form av att läsaren bjuds in att delta i texten genom direkt tilltal. Ett sådant läsartilltal vädjar till eller anknyter texten till läsarens tidigare erfarenheter, men det innebär inte att läsaren förväntas delta i eller förstå texten genom någon imaginär karaktärs perspektiv.

Hybridtexten kännetecknas vanligen av flera perspektiv. I denna framställning används Simpsons (1993, s. 12–43) kategorier av perspektiv i fiktiva texter: rumsligt, tidsmässigt och psykologiskt. Simpson identifierar ytterligare ett par kategorier av perspektiv, ideologiskt och socialt. Vilken ideologisk hållning en sakprosatext intar är väsentligt, vilket inte minst klimatdebatten visar, men i denna undersökning behandlas inte dessa två sistnämnda aspekter på perspektiv.

Det rumsliga perspektivet i en berättelse syftar på från vilken rumslig position berättaren berättar. Detta perspektiv brukar kallas kameravinkeln i en text och perspektivet innebär, liksom kamerans funktion, möjligheten att zooma in och ut. I en sakprosatext om naturen är rumsperspektivet påtagligt, och fjärr- och närperspektiv använd ofta parallellt. Ett textuppslag kan innehålla faktarutor som tematiserar någon aspekt av innehållet eller utsnitt i närperspektiv av en del av en bild.

Tidsperspektivet handlar om det intryck som läsaren får av om händelser i texten sker fort eller långsamt och om händelser sker i följd i en sammanhängande kedja av händelser eller är isolerade händelser. Beskrivningar av naturens kretslopp har ett inbyggt tidsperspektiv av kontinuitet, vilket den metaforiska användningen av kretslopp skvallrar om, liksom den metaforiska benämningen på ekosystemets inbördes sammanhang – näringskedjan. Samtidigt gör själva abstraktionsnivån och det ständigt pågående i processerna att tidsperspektivet inte behöver betonas. Chatman (1978) för samman de två perspektiven rum och tid till kategorin *perceptual point of view*.

Det psykologiska eller mentala perspektivet är det mentala landskap som vi som läsare får del av genom protagonistens mentala värld. Bruner (1986, s. 12–14) menar att en berättelse konstruerar två landskap samtidigt: ”the landscape of action” och ”the landscape of consciousness”. Det förra innebär att en berättelse bildar ett landskap av aktörer, intentioner, situationer och olika medel för att uppnå något. Det senare är alltså det mentala landskapet. Detta kan benämnas *fictional point of view* (Leech & Short 2007, s. 298 f.).

En central aspekt av perspektiv är berättarens position i relation till historien. Denna kan belysas med Genettes distinktion mellan heterodiegetiska och homodiegetiska texter (1980, s. 188–192). I en heterodiegetisk text befinner sig berättaren i en position utanför berättelsen medan berättaren i en homodiegetisk text är en karaktär i berättelsen. I sakprosa torde berättelsen som framställningsform vara delvis oproblematiserad att använda i relation till vad som

berättas, om det görs ur den allvetande berättarens perspektiv, och det som därmed framställs görs med viss distans till det berättade. Oavsett framställningsform är detta allvetande perspektiv det vedertagna i sakprosa.

2.3.3 Interaktiva och relationella drag

Arten och graden av interaktiva eller relationella drag skiljer sig mellan de två framställningsformerna. Ett enkelt sätt att karaktärisera är att säga att den utredande eller informativa texten är monologisk medan den berättande är dialogisk. En sådan enkel karaktärisering är dock mer eller mindre rättvisande. I sin vetenskapliga skepnad är ett prototypiskt drag i sakprosa att texten vare sig tilltalar läsaren eller för fram det meningsbärande budskapet i en växelverkan mellan relation och dialog (och denna framställning utesluter intertextuella eller interdiskursiva drag mellan genrer som också är ett slags dialog, om än på ett övergripande plan). I sin populärvetenskapliga dräkt är dock relationella eller interaktiva drag snarast något förväntat i sakprosa, särskilt i texter riktade till barn eller unga, som ofta bjuder in läsaren med hjälp av t.ex. frågor. Dialogen som framställningsform finns också i sakprosa, t.ex. i form av pratbubblor som återger en illustrerad karaktärs tankar eller kommentar om något i texten.

2.3.4 Bildanvändning

Ett betydande textdrag i sakprosa med barn som målgrupp är bilden. Bilder i sakprosa kan både utvidga textens betydelse och användas för att förankra textinnehållet (Barthes 1994, Björkvall 2009, s. 24–25). En viktig funktion hos bilder i sakprosa är att konkretisera någon aspekt av ett händelseförlopp eller beskriva en detalj av t.ex. en artefakt och därmed förankra någon aspekt eller del av texten i bild. Lika vanligt är nog att låta text och bild beskriva, utreda eller berätta olika saker, alltså utvidga textens betydelse, vilket till en del beror på den bildrika sakprosans format, där ju innehållet gärna organiseras efter uppslaget. Därmed behöver framställningen vara ekonomisk. En annan orsak till bildanvändning är så klart att bild på många sätt kan vara mer pedagogisk.

3. Metod och material

Den första forskningsfrågan om och hur berättande framställningsform används i de aktuella materialen undersöks med hjälp av narrativ metod och med utgångspunkt i två frågor: Fungerar texterna som sammanhållna berättelser? Vilken position har berättaren i berättelsen? Kriterier på vad som utgör en berättelse är i denna undersökning att: den är kronologisk; den består av en serie sammanlänkade händelser som bildar en enhet; den har aktörer med mer eller mindre tydliga

intentioner; den är förankrad i rummet, dvs. berättelsen har en plats, och slutligen, den är förankrad i tid. Ett sekundärt kriterium är att framställningen innehåller en växling mellan relation och dialog. För att avgöra huruvida texterna uppfyller kriteriet på att utgöra sammanlänkade händelser som bildar en enhet används en enkel modell för handlingens komposition (Nikolajeva 2004, s. 55): exposition, peripeti/förveckling, kulmen och, med tillägget, avslutning. Rums- och tidsperspektiv undersöks i relation till bildmaterialet och vedertagna språkliga rums- och tidsmarkörer. Den andra frågan i analysen av om och hur en berättande framställningsform används fokuserar berättarens position till det berättade. För att undersöka detta används begreppspar heterodiegetisk och homodiegetisk och det därmed sammankopplade begreppet fokalisering (Genette 1980, s. 188–192).

De undersökta texterna är multimodala, och verktyg för bildanalysen har hämtats från den funktionellt orienterade textanalysen. Narrativ representation (Kress & van Leeuwen 2006, s. 45 ff.) används som analytisk kategori för att undersöka vilket begrepps innehåll som representeras i bild. De med detta begrepp sammanhängande begreppspar transaktionell-icke transaktionell aktionsprocess och enkelriktad-dubbelriktad aktionsprocess används för att analysera den relationella aspekten av ett skeende respektive riktningen i ett skeende (a.a. s. 74). Begreppen förankring och avbyte används för att analysera det innehållsmässiga sambandet mellan text och bild (Barthes 1994, Björkvall 2009, s. 24–25).

Den andra forskningsfrågan vill besvara om kunskapsinnehållet relaterar till erfarenheter som ett barn kan tänkas ha. Berättelsens trovärdighet ligger i att den lyckas skapa igenkänning. Utöver de drag som analyseras med hjälp av den narrativa metoden inventeras därför texterna på textdrag och bildanvändning som kan ha en sådan igenkänningsfunktion. Sådana drag är t.ex. om texterna stilmässigt har ett vardagsnära språk.

Materialinventeringen gjordes genom Svenska barnboksinstitutets bibliografiska databas och resulterade i ett fåtal träffar på framställningar om fotosyntes riktade till yngre barn. Materialet består av två av dessa texter, och de bedöms ha barn i förskoleåldern som målgrupp: *Glukke solbarn – från sol till cell* av Agneta Zimmerman och Sylvia Mård (2009), och avsnittet *Luften vi andas* av Emma Adbåge i *Smarta små upptäcker naturen* (2011). Den första har text- och layoutmässigt tydligast drag av bilderbokslitteratur med textuppslagen som tydliga enheter och relativt korta textavsnitt på respektive uppslag. Den har alltså en kronologisk disposition. *Luften vi andas* ingår i en antologi med korta texter som belyser olika aspekter av naturen. Den har tydliga drag av bildrik sakprosa och framställer på två olika uppslag olika aspekter av fotosyntes och cellandning. Denna sistnämnda text är i sin helhet alltså snarare tematiskt disponerad.

Analysen är disponerad så att jag först beskriver texternas komposition, övergripande struktur och perspektiv och därmed fokuserar den första forskningsfrågans två delar, dvs. om kriteriet på en berättelse uppfylls och berättarens position i texten. Därefter inriktas analysen på innehålls- och språkdrag i texterna

som styr mot det erfarenhetsmässiga och vilken potential till igenkänning som texterna kan tänkas ha. Denna senare del svarar alltså mot den andra forskningsfrågan.

4. Analys av narrativa drag i två texter

4.1 Glukke solbarn

Glukke Solbarn – från sol till cell är en bilderbok som i berättande form behandlar det kretslopp som fotosyntes och människans cellandning bildar. Berättelsen kan ses som en metafor för livets kretslopp, där olika kemiska ämnen och växtriket besjålas och energi personifieras. Kronologin i berättelsen är den kemiska formeln för fotosyntes. I stället för att på ett mer vedertaget sätt beskriva och illustrera fotosyntes med att något händer med hjälp av solen, växter och vatten och med vektorer som visar processerna och energins riktning så är denna berättelse berättad ur ett mikroperspektiv med molekyler som aktörer.

Berättelsen har två delar. I den första beskrivs hur kemiskt bunden energi bildas av koldioxid, vatten och solenergi. I den andra delen beskrivs människans cellandning. De två delarna binds ihop i en övergångspassage där syrgasens roll för människan behandlas, liksom solenergens för växtligheten.

Den första delen berättar om hur glukos bildas. De olika ingredienserna i fotosyntes besjålas i en familjebildning med Glukke Solbarn (glukos), Glukkes pappa (solen) och Glukkes mamma (växter). Till detta adderas vattnets roll i fotosyntes. Kolmolekylen Kålle koldioxid introduceras som den som hjälper till när Glukke Solbarn ska födas. Det är alltså ingredienserna för fotosyntes som ryms i denna textpassage. Därefter introduceras syrgasmolekylen Olle Syrgas. Denna textdel korresponderar med det andra resultatet av fotosyntes, nämligen att syremolekyler frigörs i omvandlingen till druvsocker eftersom bildningen av glukos bara kräver hälften av koldioxidmolekylernas syreatomer.

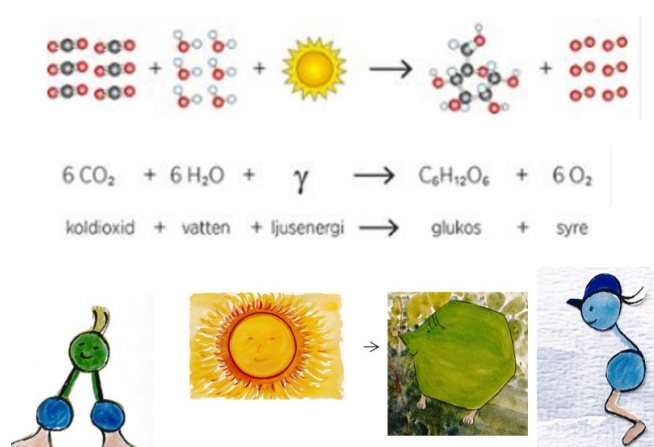
I en övergång till textdelen om människans cellandning presenteras först syrgasens roll för människans andning och det livsavgörande i att andas genom en beskrivning av att luften är full med Ollar och att vi andas in Olle syrgas. Sedan följer ett uppslag om solenergens roll för växtligheten och hur energin kan göra att plantor kan växa sig stora. Det är växternas cellandning som omtalas här, dvs. växternas egen metabolism. Denna passage fungerar, som sagt, som övergång till textdelen om människans cellandning.

I textdelen om människans cellandning får läsaren följa glukosens väg ner i magsäcken, genom tunntarmen, ut i blodet och in i cellerna. Syrets väg in i kroppen genom lungorna och vidare ut i blodet och in i cellerna representeras med hjälp av Olle syrgas, och därefter följer en tämligen dramatisk passage om vad

som händer i cellen i mötet mellan syre och glukos, dvs. omvandlingen till energi och att restprodukten i denna omvandling är koldioxid. Koldioxidens väg ut från kroppen med utandningen, representerad av Källe, avslutar delen om människans cellandning. En kort passage om vad som händer med koldioxiden som kommer ut i luften, alltså att kretsloppet börjar om igen med växternas behov av koldioxid, fungerar som ett slags brygga till en sammanfattning av berättelsen.

Texten uppvisar de flesta kriterierna på en berättelse, dvs. den framställer händelser sekventiellt, har en handling, karaktärer, en igenkännbar struktur, en förankring i det mänskligt igenkännbara, alltså det som Bruner kallar the landscape of action (se avsnitt 2.2.2). Berättelsens peripeti är omvandlingen till energi i mötet mellan syre och glukos som beskrivs som en explosion efter vilken Källe koldioxid träder fram. Att den lilla sympatiskt presenterade figuren Olle exploderar kan dock knappast betraktas som ett brott mot det förväntade som kan vara ett konstfärdigt drag i en berättelse, utan det är det enda möjliga om berättelsen ska ha det didaktiska syftet att fungera som en beskrivning av fotosyntes och cellandning. Även om protagonisterna som de framställs i bildmaterialet visar känslor av glädje genom minspelet, så får vi som läsare inte ta del av karaktärernas inre mentala landskap. Inte ett enda verb som används i beskrivningen av huvudkaraktärerna kan klassificeras som mentalt. Det psykologiska eller mentala perspektivet i texten saknas i stort sett därför. Perspektivet är den allvetande berättarens och texten är heterodiegetisk.

Texten erbjuder dock stor igenkänning. Figurerna har tydliga drag av bilderboksillustrationer av människoliknande karaktärer. Formen är hämtad från de molekylstrukturer som visar de aktuella molekylernas uppbyggnad. Figuren Källe koldioxid presenteras som en huvudfoting med en kolatom som huvud och syreatomerna som delar av benen. Olle Syrgas presenteras som en figur med huvud, hals, kropp och ben. Huvud och kropp representerar syremolekylens två syreatomer. Kolatomen representeras med grönt och syreatomerna är blå.



Figur 1. Representation av fotosyntes från molekylstruktur och kemisk formel till verbalspråk och barnboksillustration.

Namnen på huvudkaraktärerna i berättelsen är de i den svenska kulturen vanliga Olle och Kålle. De korresponderar med de kemiska ämnesnamnen. Liksom Kålle har ljudligheten med *kol*, så börjar Olle på *o* liksom *oxygen*, som är det alternativa namnet på syre. Glukke kan betraktas som slang av glukos, vilket tillsammans med den dialektala formen Kålle styr mot ett vardagligt namnskick.

Berättelsen presenterar de agerande karaktärerna tämligen stereotypiskt. Kålle, som bär keps, och Olle omtalas som *han* och är glada och aktiva figurer. Glukke omtalas som *hon* och har den i sammanhanget passiva rollen att vara den som föds.

En mänsklig erfarenhetsdomän av att bli till och att födas är tydlig i den första textdelen. Verbet *föds*, med huvudbetydelse komma fram ur moderlivet, används här för omvandlingen av oorganisk till kemiskt bunden energi i form av sockerarten glukos (druvsocker).

Flera andra drag är hämtade ur en mänsklig erfarenhetsdomän eller representerar artefakter eller mänsklig aktivitet. Gul rund form representerar energi. Texten om mötet i cellen, som alltså resulterar i omvandling av glukos och syrgas till energi har en solgul cirkelrund bakgrund med tonade kanter som för tankarna till en sol. På nästa uppslag beskrivs resultatet av explosionen som solkraft.

I textdelen om människans cellandning är blodet och blodådrornas roll som transportled tydlig. Cellerna liknas vid små rum med dörrar på. Bilden av ett slagfält efter en sammandrabbning finns i passagen om omvandlingen av syrgas och glukos: ”Inuti cellen blir det dimmigt av vattnet som bildas vid explosionen. Men när dimman försvinner finns plötsligt Kålle Koldioxid där!”

4.2 Luften vi andas

I avsnittet *Luften vi andas* i *Smarta små upptäcker naturen* finns två på varandra följande uppslag om den inbördes relationen mellan fotosyntes och människans cellandning. Det första uppslaget är betitlat *Om nån högg ner skogen skulle vi tappa andan!* och innehåller en serie om sex bilder på träd som representerar trädets årscykel från vår till vinter. Trädens lövkronor tonar från ljus grönt längst till vänster till djupt grönt under sommaren, brunrött under hösten och med avlövad krona under vintern. Mognad representeras också i höjden på träden. Sensommarens och tidighöstens träd är de högsta. I vardera träds lövkrona finns en text. En kronologisk disposition framhävs alltså genom färg och form.

De tre första texterna på uppslaget beskriver i starkt förenklad form fotosyntes och människans cellandning. I den första texten beskrivs fotosyntes. Två människor och en katt står mellan träden och andas ut. Från respektive mun går en vektor i form av en pil och texten GAMMAL LUFT, vilket utgör en enkelriktad transaktionsprocess. Denna beskriver alltså att koldioxid är en restprodukt

i människors och djurs cellandning. Vatten representeras med ett regnande moln och solenergi med en sol. I den andra texten beskrivs omvandlingen till kemiskt bunden energi och att vattenmolekyler i denna omvandling oxideras till syre som avges till luften. Att växterna avger syre visas genom en enkelriktad transaktionsprocess där vektorer i form av pilar utgår från träden. Dessa har texten NY LUFT. Den tredje texten visar växternas, människans och djurens inbördes beroende.

Fotosyntes och omvandlingen till kemiskt bunden energi (kolhydrater) presenteras med hjälp av en mänsklig erfarenhetsdomän. Växterna äter och blir mätta och starka. Här finns ingen korrespondens mellan text och bild, förutom ett av träden som slickar sig om munnen, vilket tillsammans med verbet mumsa ger konnotationer till en god måltid. I texten beskrivs att växterna växer genom fotosyntes, och detta är närvarande i bilden, eftersom träden blir större. Här finns alltså en förankringsrelation.

Den andra halvan av uppslaget innehåller fyra texter som behandlar olika aspekter av fotosyntes. De tre första behandlar klorofyllens roll. Den sista texten tar upp varför vi kan andas frisk luft även på vintern, trots att träden är avlödade. Denna textdel har en kronologisk disposition och serien av händelser länkas samman med att tidsadverbial inleder respektive textavsnitt: "När vi andas...", "När växterna mumsar i sig...", "På våren och sommaren finns det..." osv. Bilden på uppslaget innehåller på ett övergripande plan en narrativ process i form av årstidsväxlingarna i naturen. Texten är tydligt förankrad på en plats i form av trädunge. Träden är aktörer som *mumsar*, *blandar*, *tar*, *släpper* osv. Bilden på uppslaget innehåller också en rad narrativa enkelriktade transaktionsprocesser i form av vektorer som representerar solstrålar, vatten, den koldioxid som människor och djur avger och det syre som växterna avger. Bilderna innehåller också flera reaktionsprocesser. Inte bara människorna och djuret på bilden utan också solen, molnet och träden är avbildade med ögon, näsa och mun. Blickarna är dock inte riktade mot någon eller något särskilt, och de bildar därför icke-transaktionella reaktionsprocesser.

På följande uppslag avslutas berättelsen, och den växelverkan mellan människa och natur som behandlats på föregående uppslag betonas i både text och bild. I en trädunge leker en grupp barn. Även denna bild innehåller narrativa reaktionsprocesser, och i denna bild är det tydligare att det är transitiva reaktionsprocesser, eftersom trädens blickar är riktade mot ett fenomen, alltså barnens lek. På så sätt betonas sambandet och samhörigheten mellan människa och natur.

Textens sista del upprepar i två texter och bilder fotosyntes och sambandet mellan människors och växters cellandning men på en plats som representerar hemmet som mänsklig erfarenhetsdomänen. Den ena är betitlad "RECEPT PÅ VÄXTMUMS." På en tallrik och i ett glas finns ingredienserna i fotosyntesen. Solenergi och koldioxid är förtingligade. På tallriken finns också jord, som inte tidigare presenterats, och i glaset finns vatten. Under bilden finns bildtexterna:

”VÄXTERNAS FAVORITKÄK: sol + använd luft + vatten + jord”, ”MÄNNISKAN GILLAR: frisk luft + skogspromenader bland växande växter.”

Den andra bilden föreställer två barn som sitter bland en grupp krukväxter. I denna sista del av avsnittet finns viss interaktion i form av ögonkontakt mellan barn och växter och med verbala processer i form av pratbubblor från ett par växter: ”Nu blir vi starka” och ”Mums!”, och ett av barnen säger ”Bla bla.” Bilden innehåller också ett par transitiva reaktionsprocesser. Barnen riktar sina blickar mot varsin krukväxt. Liksom träden är krukväxterna personifierade med ansikten. I bildtexten till en av bilderna finns också materialets enda kognitiva process: ”Gott, tycker växterna!”

Textdelarna om fotosyntes, omvandlingen till kemiskt bunden energi samt årstidernas växlingar uppfyller till stora delarna kriterierna för en berättelse. Det finns en tydlig inledning och avslutning. Däremot finns ingen peripeti eller kulmen i texten. En handling finns både i beskrivningen av fotosyntes och i beskrivningen av årstidernas växlingar. Texterna har aktörer i form av människor, djur och växter. De är tydligt förankrade på en plats och tidsperspektivet betonas genom den kronologiska dispositionen. Det finns vissa dialogiska drag i bilderna genom blickar men till största delen riktas de inte mot någon eller något i texten. De verbala processerna representerar inte heller replikskiften i en dialog utan fungerar som monologiska utrop från aktörerna. Texterna innehåller ett inkluderande vi i relation till läsaren och en retorisk fråga: ”Och vem ska då ge oss frisk luft tillbaka?” Denna bjuder in läsaren men erbjuder inget deltagarperspektiv. I materialet finns endast ett exempel på en kognitiv process. Det psykologiska eller mentala perspektivet är alltså i stort sett frånvarande. *Luften vi andas* är en heterodiegetisk text med en allvetande berättare.

Även denna text erbjuder igenkänning. Aktörerna i textdelarna är barn och platserna är för ett barn den bekanta skogsdungen och hemmet. Referenserna till en barnbokstradition med besjälade växter är tydlig i användningen av ansikten på träd och att växterna kan tala. De komplexa processerna fotosyntes och cellandning beskrivs med hjälp av den mänskliga erfarenhetsdomänen äta och måltid och energiomvandling med hjälp av verb hämtade ur en mänsklig, fysisk erfarenhetsdomän, t.ex. *tar* och *släpper*. Ordvalet är vardagligt och vetenskapliga termer får en vardaglig språkdräkt: ”När vi andas ut gammal använd luft (koldioxid), så mumsar växterna i sig den.” En del talspråksnära uttryck finns i textdelarna, t.ex. ”De tar våran gamla luft och blandar den med vatten och solstrålar. Det är deras favoritmat!”

4.3 Sammanfattning analys

Både *Glukke solbarn* och textdelen *Luften vi andas* kan betraktas som sammanhållna berättelser. De har en kronologisk disposition som representerar de olika

delarna i processen fotosyntes respektive cellandning som i den berättande framställningsformen blir berättelsens händelser.

Berättelserna har aktörer. *I Luften vi andas* är det främst träden som representerar aktörer från vilka de olika leden i skeendet utgår, medan människor och djur spelar en mer undanskymd roll. *I Glukke solbarn* är det molekyler som är berättelsens aktörer.

Rumsperspektivet är delvis olika i de två texterna. Medan *Luften vi andas* relaterar de olika delarna av processerna till en plats som vi kan känna igen som naturen respektive ett hem så använder sig *Glukke solbarn* till stora delar av ett närperspektiv och representerar både i text och bild det som inte är synligt för blotta ögat. Det möjliggör också en stark korrespondens mellan text och bild.

Tidsperspektivet i texterna är med nödvändighet allmänt. Kronologin i berättelsen betonas, liksom kontinuiteten och det cykliska eftersom båda berättelserna avslutas med att antyda en fortsättning och att allt börjar om igen.

Det båda texterna i stort sett saknar är däremot det psykologiska eller mentala perspektivet. *Glukke solbarn* är en heterodiegetisk berättelse, och berättaren befinner sig alltså utanför texten och återger som allvetande händelseförloppet. Berättelsen är dessutom helt utan dialog, och någon interaktion mellan berättelsens protagonister finns inte. Berättelsen representerar alltså en text utan fokalisering. *Luften vi andas* är också i huvudsak heterodiegetisk. En antydan till att vi som läsare får ta del av en karaktärs inre värld finns dock i de enstaka repliker som uttrycker hållning och omdömen, och viss interaktion mellan aktörerna människa och natur är synlig, främst i bilderna som på flera ställen representerar en transaktionell aspekt. Denna senare text saknar alltså också i stort sett fokalisering men visar enstaka exempel på extern fokalisering.

5. Diskussion

Båda texterna fungerar att på ett trovärdigt sätt använda en berättande framställningsform för de cykliska processerna fotosyntes och cellandning, även om kriteriet på att få ta del av berättelsen ur en eller flera karaktärs perspektiv inte uppfylls. Frågan är dock om det med bibehållen trovärdighet är möjligt att framställa innehållet i en naturvetenskaplig sakprosatext från ett fiktivt perspektiv så att vi som läsare får del av t.ex. gräsets tankar, känslor eller hållning till något upplevt och att det som berättas alltså framställs inifrån texten. Måhända är det sakprosans krav på objektivitet och den med detta kriterium sammanhängande frågan om sanningshalt, dvs. fakta vs. fiktion, som försvårar möjligheten att inta en homodiegetisk position i texterna, dvs. att berätta ur någon eller flera av karaktärernas perspektiv. Risken kan vara att sakprosatexten förlorar sin trovärdighet och därmed sin funktion. En genomgång av verbala betydelsefält i texter om

naturens cykliska processer med barn som målgrupp visade att användningen av verb som återger en kognitiv process hos naturen var näst intill obefintlig (Persson 2019, s. 224 ff.). Texterna om fotosyntesen styrker en sådan iakttagelse.

Förankringsrelation mellan text och bild i *Glukke solbarn* torde skapa igenkänning utifrån ett barns erfarenhet av hur barnbokslitteratur vanligen är komponerad med en stark förankring mellan text och bild. *Luften vi andas* bygger i stället på sakprosans sätt att relatera text och bild till varandra med mer statiska bilder där vektorer står för berättelsens framåtskridande. Båda framställningarna använder därmed på ett kompositionsmässigt plan barnbokslitteraturens respektive sakprosalitteraturens sätt att relatera text och bild till varandra.

Den starka korrespondensen mellan text och bild i texterna torde också innebära en didaktisk tydlighet och vinst. En undersökning av växthuseffektens representationer i text och bild visade tvärtemot att bilder i texter riktade till målgruppen barn traderar ett vedertaget sätt att återge energins riktning med hjälp av vektorer i representation av växthuseffekten medan den verbalspråkliga texten snarare tar fasta på hur det kommer sig att koldioxid stannar kvar i atmosfären, vilket ju betonar det som är viktigt att förstå konsekvenserna av, nämligen den förstärkta växthuseffekten (Persson 2020). På så sätt går texterna om växthuseffekten miste om en viktig didaktisk poäng. Bilderna hade i stället kunnat återge en besjälad atmosfär som omfamnar och håller kvar koldioxid. Texterna om fotosyntes visar däremot en starkare förankringsrelation mellan vad som berättas i text och vad som berättas i bild. Måhända har detta varit möjligt för att fotosyntes som process relateras till naturens kretslopp och årstidernas växlingar, ett stoff som barn möter tidigt i t.ex. praktisknära utomhusaktiviteter.

Denna iakttagelse är dock bara giltig för *Luften vi andas* som i starkt förenklad form och med naturen i blickfånget som vi känner igen den som plats representerar årstidernas växlingar med hjälp av färg. Att som i *Glukke solbarn* däremot berätta fotosyntesen från molekylernas perspektiv är ett annorlunda grepp. I jämförelse med texter om den för oss också osynliga processen växthuseffekten, som behåller fjärrperspektivet i representationer av den fysikaliska processen, så representeras alltså fotosyntesen i *Glukke solbarn* genom de minsta beståndsdelarna. *Hur* den gör det torde alltså som ovan behandlats fungera, men *att* den gör det kan däremot diskuteras eftersom stoffet hör hemma långt senare i barns och ungas naturvetenskapliga skolning. Lin och Hu (2010, s. 1542) menar att den fysiska kunskapen om den molekylära nivån inte är meningsfull i sig i biologisk mening. Elever förstår ofta inte heller kopplingen mellan den molekylära nivån och organismer, och fotosyntes och cellandning kan därför fungera som ett slags brygga för att förstå detta samband mellan det icke-levande och det levande. *Glukke solbarns* utgångspunkt i den fysiska kunskapen måste alltså betraktas som mycket ovanlig eftersom yngre barn kunskapsmässigt vanligen möter fältet på organismnivå genom näringskedjan. Måhända kan detta

ovanliga grepp bidra till att introducera kopplingen mellan den fysiska kunskapen och kunskapen om organismer, men detta kan inte prövas med denna ansats.

En vanlig missuppfattning om fotosyntesen rör växternas metabolism (se avsnitt 1.1). Messig & Gross (2018, s. 7) menar att i stället för att bygga på ett schema där människans näringsintag och matkonsumtion fungerar som källomän för att förstå växters metabolism så borde matproduktion snarare stå i fokus. Lärande om fotosyntes behöver dels bygga på likheter mellan vad människor och växter behöver för att leva, dels skillnader varifrån och hur människor och växter får energi (a.a.). Skillnaderna betonar att människan är heterotrofisk och alltså konsumerar organiska ämnen för att få energi och att växter är autotrofiska eller självnärande. Utifrån skillnaderna i matproduktion förmedlar *Luften vi andas* en naturvetenskapligt sett felaktig uppfattning eftersom den i text och bild bygger metaforen om att växter äter och alltså tar hjälp av den erfarenhetsbaserade kunskapen om en måltid. Samtidigt är det ingredienserna för fotosyntes som ligger på tallriken, nämligen solenergi, vatten och mineraler, så i sak borde ändå denna metafor bidra till att börja bygga kunskap om fotosyntes. Metaforen har sin styrka i att den bygger på en vardaglig erfarenhet.

Innehållet och språket i båda texterna bygger i hög grad på igenkänning, och barn torde kunna relatera berättelserna till vardagliga erfarenheter. Detta åstadkoms inte minst genom metaforer. Förmedlingen av en vetenskapligt inkorrekt bild kan alltså ifrågasättas men de möjliga didaktiska vinsterna med kopplingen till ett vardagsnära perspektiv kan också lyftas fram. Det är dock ett argument som skulle behöva prövas genom en longitudinell studie utifrån en forskningsfråga om det alltså finns en vinst med att, om än inkorrekt, tidigt introducera ett komplext naturvetenskapligt område genom att knyta an till vardags-erfarenheter.

I nyare forskning om sakprosa för barn och unga lyfts vikten av aktörskap och de därmed förknippade nyckelkompetenserna om kritiskt tänkande och handlingskompetens fram (Goga 2021). I ett ekokritiskt perspektiv kan den fiktiva framställningen ses som en möjlighet till tankeexperiment om miljöproblem som sätter barnets aktörskap i fokus (Bakken 2019, s. 6). Fotosyntes är en grundläggande förutsättning för mänskligt liv och för symbiosen mellan människa och natur. Förståelsen av den är en del av ungas skolning i vetenskaplig literacy. Narrativa infallsvinklar men med fokus på texters ideologiska och sociala och miljökritiska perspektiv skulle kunna bidra till att komplettera den rika forskningen om olika didaktiska aspekter av processen.

6. Referenser

- Adbåge, E. (2011). Luften vi andas. I: *Smarta små upptäcker naturen*. Rabén & Sjögren.
- Avraamidou, & Osborne, J. (2009). The Role of Narrative in Communicating Science. *International Journal of Science Education*, 31(12), 1683–1707. <https://doi.org/10.1080/09500690802380695>
- Bakken, J. (2019). Monologiske miljødialoger – Ole Mathismoen og Jenny Jordahls tegneserie Grønne greier. *Sakprosa*, 11(3), 1–34.
- Barthes, R. (1994). *Elements of semiology*. 18. pr. Hill and Wang.
- Bintz, W. & C., Lisa. (2017): Hybrid text. An Engaging Genre to Teach Content Area Material Across the Curriculum. *Reading Teacher*, 71(1), 61–69.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten. Multimodal analys i praktiken*. Hallgren & Fallgren.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard Univ. Press.
- Bruner, J.S. (2003). *Making stories. Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Chatman, S.B. (1978). *Story and discourse. Narrative structure in fiction and film*. Cornell University Press.
- Deignan, A., Littlemore, J. & Semino, E. (2013). *Figurative language, genre and register*. Cambridge University Press.
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse. An essay in method*. Cornell U.P.
- Goga, N. (2019). Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge? – How Can we Analyse Information Texts for Children and Young Adults? *Sakprosa*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6531>
- Goga, N. (2021). Hva er greia med å engasjere barn og unge?. En undersøkelse av hvordan voksne bokmeldere og formidlere vurderer oppfordringer til handling i sakprosa for barn om miljø- og klimaspørsmål. *Nordic Journal of childLit Aesthetics*, 12(1), 1–12. <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2021-01-05>
- Herman, D. (2002). *Story logic. Problems and possibilities of narrative*. University of Nebraska Press.
- Lin, & Hu, R. (2003). Students' understanding of energy flow and matter cycling in the context of the food chain, photosynthesis, and respiration. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1529–1544. <https://doi.org/10.1080/0950069032000052045>
- Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The grammar of visual design*. 2. ed. Routledge.
- Leech, G.N. & Short, M. (2007). *Style in fiction. A linguistic introduction to English fictional prose*. (2. ed.) Longman.
- Messig, & Groß, J. (2018). Understanding plant nutrition—the genesis of students' conceptions and the implications for teaching photosynthesis. *Education Sciences*, 8(3), 132–. <https://doi.org/10.3390/educsci8030132>
- Moss, B. (2004). Teaching Expository Text Structure Through Information Trade Books Retellings. *The Reading Teacher*, 57(8), 710–718.
- Moss, B. (2005): Making a case and Place for effective Content Area Literacy Instruction in the Elementary Grades. *The Reading Teacher*, 59(1), 46–55.
- Nikolajeva, M. (2004): *Barnbokens byggklossar*. (2. oppl.) Studentlitteratur.
- Persson, K. (2019). Naturanimering i sakprosatexter för barn om naturens cykliska processer. I: Bianchi, Marco, Håkansson, David, Melander, Björn,

- Pfister, Linda, Westman, Maria & Östman, Carin (red.): *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten. Uppsala 25–27 oktober 2017*. Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 219–229.
- Persson, K. (2020). Växthuseffektens representationer – en av naturens cykliska processer i texter för barn och ungdomar. I: Haapamäki, Saara, Forsman, Ludvig, Huldén, Linda (red.) *Svenskans beskrivning 37. Förhandlingar vid trettiosjunde sammankomsten. Åbo 8–10 maj 2019*. Svenska språket vid Åbo Akademi, 242–253.
- Angosto Sánchez, I. & Morcillo Ortega, J. G. (2020). Teaching Vegetable Nutrition: from the Problem to the Proposal. *Journal of Biological Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00219266.2020.1808514>
- Skribe Dimec, D. & Strgar, J. (2017). Scientific conceptions of photosynthesis among primary school pupils and student teachers of biology. *CEPS Journal*, 7(1), 49–68. <https://doi.org/10.26529/cepsj.14>
- Selander, S. & Kress, G. R. (2017). *Design för lärande. Ett multimodalt perspektiv*. (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Simpson, P. (1993). *Language, ideology and point of view*. Routledge.
- Zimmerman, Agneta & Mård, Sylvia (2009): *Glukke solbarn. Från sol till cell*. GML förlag.

Asylintervjun som genre

– berättande, dilemman och symbolik

Hanna Sofia Rehnberg, Uppsala universitet

Abstrakt

Syftet med denna artikel är att belysa och problematisera asylintervjun som praktik med särskilt fokus på berättandets villkor. Tidigare forskning har visat att den asylsökande ofta tillskrivs ett orimligt stort ansvar för asylberättelsen, det vill säga den berättelse som växer fram under asylintervjun och som sedan ligger till grund för myndigheternas beslut om uppehållstillstånd eller utvisning. I texten som följer framträder i stället asylberättelsen som en kontextuell produkt som samkonstrueras av alla intervjudeltagare, inte bara den sökande utan också handläggaren, tolken och det offentliga biträdet. Det analytiska ramverket är kritisk genreteori och som redskap används de socialsemiotiska begreppen *affordans* och *proveniens*. Diskussionen förs mot bakgrund av 1) observationer och intervjuer från ett pågående forskningsprojekt om asylberättelser, 2) tidigare forskning om asylintervjuer och i viss mån om ritualer samt 3) reflekterande och essäistisk litteratur om berättelser och berättandets villkor. Målet är att bidra till en fördjupad och nyanserad förståelse av asylintervjun som genre.

Inledning

Platsen är Migrationsverkets asylboende i Hultsfred. Året är 2003. Som journalist bor jag här under tolv månader för att skriva en reportagebok om vardagen för asylsökande i Sverige. En dag kommer en kvinna fram till mig i snålblåsten mellan de hukande hyreshuslängorna. I handen har hon ett brev. Hon vill att jag ska hjälpa henne att förstå vad det står. Kvinnan talar persiska och lite, lite svenska. I den trådslitna, kuddprydd soffan i hennes vardagsrum tragglar vi oss långsamt igenom brevet. Det är Migrationsverkets avslag på hennes asylansökan. Beslutsdokumentet innehåller en återgivning av hennes historia, såsom myndigheten uppfattat den, och en motivering till varför hon inte har rätt till skydd i Sverige. Det står att hon aldrig har varit utsatt för tortyr. Jag blir betänksam, eftersom kvinnan tidigare berättat en del för mig om vad hon genomlidit. Försiktigt frågar jag om hon inte berättat även för Migrationsverket. ”Jo, jag sa att jag har suttit i Evinfängelset”, suckar hon uppgivet. Det iranska Evinfängelset är ökänt för sina grymma tortyrmetoder och har vid upprepade tillfällen kritiserats av människorättsorganisationer som Amnesty International.

Mötet med denna kvinna fick mig att fundera. På asylintervjun som kommunikationssituation, och på berättandets förutsättningar i olika sammanhang.

*

Asylintervjun är en praktik som spelar en livsavgörande roll för den sökande. Den fyller också en central funktion i upprätthållandet av både Sveriges åtagande enligt Förenta Nationernas flyktingkonvention och vår reglerade invandring. Asylintervjun är själva kärnan i asylprocessen, som går ut på att avgöra om en människa som söker asyl i Sverige har rätt till skydd och i så fall på vilka juridiska grunder. Den omgärdas av samtal och skrivna texter. Ändå saknas det i stor utsträckning kunskap om vilken roll språk och kommunikation spelar i asylprocessen. En förklaring till bristen på vetenskapligt grundad kunskap om asylintervjun som diskursiv (språklig och multimodal) praktik kan vara att det är mycket svårt att få tillgång till material att studera, något som flera forskare vittnar om (se t.ex. Kalir m.fl., 2019; Nikolaidou m.fl., 2019).

En utgångspunkt i följande artikel är att berättelsen om den asylsökande inte berättas, skapas och formas enbart av den sökande utan av samtliga deltagare i asylintervjun (jfr Kjelsvik, 2014; 2015; Maryns, 2006; Smith-Khan, 2017; 2020; Spijkerboer, 2000). Den är en kontextuell produkt, vilket innebär att den påverkas av (och påverkar) den situation där den berättas. För den moderna språkvetenskapen är detta ingen uppseendeväckande utgångspunkt – tvärtom ligger den i linje med den dialogiska språksyn (Linell, 2009) som många språkforskare idag delar. Att asylberättelser verkligen är interaktionella och kontextuella produkter visas också gång efter annan i analyser, inklusive dem som jag och mina kolleger Zoe Nikolaidou och Cecilia Wadensjö gjort inom vårt pågående projekt *Asylberättelser*.¹

Ändå tycks det vara regel snarare än undantag att den sökande i asylprocessen tillskrivs ett mycket stort ansvar för den berättelse som ligger till grund för myndigheternas beslut. Asylberättelser tenderar dessutom att behandlas som statiska och kontextlösa enheter – som artefakter – som kan transporteras i oförändrat skick från en situation till en annan, exempelvis från asylintervjun till migrationsdomstolen vid ett överklagande (Doornbos, 2005; Johannesson, 2017; Smith-Khan 2017; 2020; se även Bladini, 2013). Skenbara motsägelser, som inte nödvändigtvis beror på den asylsökande utan som lika gärna kan handla om exempelvis bristfällig tolkning eller avsaknad av följdfrågor, läggs inte sällan den asylsökande till last (t.ex. Maryns, 2006). En syn på asylberättelsen som en statisk och transportabel enhet med den asylsökande som enda upphovsperson kommer exempelvis till uttryck i följande citat hämtat från ett rättsligt ställningstagande:

¹ Tack till Östersjöstiftelsen, som finansierar forskningsprojektet, samt till mina projekt-kolleger, som jag har haft fruktbara diskussioner med om ämnen som tas upp i denna artikel. Tack också till granskarna för deras värdefulla synpunkter på en tidigare version av texten.

”Den som bedöms ha *lämnat* en berättelse som inte är tillförlitlig ...” (Migrationsverket, 2013, s. 10, min kursiv). Att ett monologiskt synsätt på kommunikation i hög grad dominerar asylprocessen gör det särskilt angeläget med språkvetenskaplig forskning på området.

Syftet med denna artikel är att belysa och problematisera asylintervjun som praktik med särskilt fokus på berättandets villkor. Målet är att bidra till en fördjupad och nyanserad förståelse av asylintervjun mot bakgrund av dess övergripande institutionella funktion: att ta fram underlag för att kunna avgöra vem som har rätt till asyl i Sverige och på vilka grunder.

Kritisk genreanalys med fokus på berättande

För att uppfylla syftet karakteriserar jag asylintervjun som genre med fokus på dess berättande inslag samtidigt som jag strävar efter att lyfta fram dilemman och belysa den genrespecifika komplexiteten. I följande avsnitt presenteras min teoretiska ansats.

Berättande och berättelser

Berättande är en process. I denna artikel används begreppet *berättande* främst för att referera till denna process, som jag här definierar som det diskursiva (åter)konstruerandet av en temporal sekvens av händelser och handlingar som a) utspelar sig på fysiska platser, b) hänger samman med varandra och c) framställs som upplevda av en person. Berättande är dessutom en specifik texttyp, som skiljer sig från till exempel fråga-svar-sekvenser. Texttypen berättande utmärks bland annat av temporala konjunktioner (t.ex. Virtanen, 1992), och vår prototypiska föreställning om berättande som texttyp (som den framträder både i vardagliga samtal och i den tidiga berättelseforskningen, t.ex. Labov, 1972) torde vara att det rör sig om ett sammanhängande, relativt monologiskt tal där någon förmedlar händelser, upplevelser och erfarenheter. *Processen* berättande kan – men måste alltså inte – realiseras genom *texttypen* berättande. För att skilja dessa båda former av berättande åt i texten som följer anger jag explicit när jag syftar på texttypen berättande. Ordet *berättelse* använder jag för att referera till den diskursiva produkt som berättandet resulterar i. (För en utförlig diskussion om begreppen *berättande* och *berättelse* se Rehnberg, 2014, s. 36–48.)

Berättande är aktuellt på flera nivåer i asylintervjun. Under intervjun berättar den asylsökande om sin bakgrund, om de händelser som ledde fram till flykten och om själva flykten. Detta görs ofta i form av flera ”mindre berättelser” och berättelsefragment, så kallade *small stories* (De Fina & Georgakopoulou, 2012), som samkonstrueras av samtalsdeltagarna. Under intervjuns gång växer en större berättelse fram, som ligger till grund för Migrationsverkets bedömning och

som både i forskningssammanhang och i en myndighetskontext (t.ex. Migrationsverket, 2013, s. 6) brukar kallas för *asylberättelsen*. Denna större berättelse har sin grund i all interaktion som äger rum under intervjun (alltså inte enbart i de sekvenser som realiseras med hjälp av texttypen berättande), inklusive de mindre berättelserna. Trots att asylberättelsen ofta omtalas och behandlas som ett statiskt objekt föreligger i själva verket aldrig en enda version av en asylberättelse, utan det som finns är olika berättelseversioner realiserade i specifika kontexter (jfr begreppet *livsberättelse*, t.ex. Linde, 1993; Johansson, 2005) och reifierade i exempelvis Migrationsverkets intervjuprotokoll och beslutsdokument.

Kritisk genreanalys

Begreppet *genre* används i denna artikel i vid bemärkelse – i en bakhtinsk anda – på samma sätt som görs i flera språkvetenskapliga studier av asylintervjuer (t.ex. Maryns 2006; Kjelsvik, 2014). Med *genre* avses här en sammanhållen, meningsfull, typifierad och semiotisk enhet, som återkommer i vissa situationer i en etablerad kulturkontext (jfr Miller 1984). Framför allt handlar genrer om att *göra*, till skillnad från diskurser, som snarare är sätt att *representera* (t.ex. Björkvall, 2018). Annorlunda uttryckt: Med hjälp av genrer realiserar vi övergripande sociala handlingar. Exempelvis används genren asylintervju för att ta fram beslutsunderlag i asylärenden. Relevant för den genrekaraktäristik som följer är även ett etnografiskt synsätt på genrer som ”orienting frameworks, interpretive procedures, and sets of expectations that are not part of discourse structure, but of the ways actors relate to and use language” (Hanks, 1987, s. 670).

I texten som följer används *genre* dessutom som ett kritiskt begrepp i enlighet med Björkvall (2018), som med utgångspunkt i tidigare forskning (Miller, 1984; Thurlow & Jaworski, 2010) har dragit upp vissa riktlinjer för en kritisk genreanalys. Centralt i denna metod- och teoribildning är att genrer fyller ideologiska funktioner genom att positionera de människor som använder dem och deltar i dem. Därtill ses genrer som index för kulturella mönster. Mot bakgrund av detta framträder genrebegreppets kritiska potential; *genre* är inte bara en deskriptiv kategori utan begreppet kan användas både för att belysa ideologiska konsekvenser av att specifika sociala handlingar genomförs på vissa sätt och för att skapa medvetenhet om bakomliggande kulturella mönster.

Inom kritisk genreanalys betonas att hybridisering av genrer är regel snarare än undantag och att det därför är av vikt att uppmärksamma interdiskursiva relationer till andra genrer, diskurser och professionella praktiker (Björkvall, 2018, s. 63). En fråga som då bör ställas är vad som åstadkoms genom hybridisering, det vill säga genom att drag som är karaktäristiska för en specifik genre används inom ramen för en annan genre.

Björkvall (2018, s. 64–67) visar vidare hur de socialsemiotiska begreppen *affordans* och *proveniens* på ett fruktbart sätt kan användas som grundbultar i en kritisk genreanalys. *Affordans* är ett begrepp som myntats av psykologen James Gibson (1977) och som refererar till de möjligheter och begränsningar som människor upplever i sin miljö. Exempelvis innebär en stol en möjlighet att sitta ner samtidigt som den begränsar möjligheten att ligga ner. I socialsemiotik och multimodal diskursanalys används begreppet för att ringa in vilka möjligheter och begränsningar som olika diskurser och modaliteter innebär. I kritisk genreanalys är det i stället genrens inneboende möjligheter och begränsningar som står i fokus. *Proveniens* är ett begrepp som används för att lyfta fram härkomst som en central aspekt av betydelseskapande (Kress & van Leeuwen, 2001). Begreppet tar fasta på att till exempel textelement, diskurser och modaliteter bär med sig betydelser från kontexter där de använts tidigare. Björkvall (2009, s. 129) beskriver denna semiotiska princip som ”meningsskapande genom konnotation”. Själv använder jag benämningen *härkomstkonnotation* när jag i min doktorsavhandling om strategiskt berättande lyfter fram att berättelsen som kommunikationsform är förknippad med var och hur den tidigare använts (exempelvis vid lägereldar och i goda vänners lag för att stärka gemenskapen och för att tradera kunskaper och värderingar; Rehnberg, 2014).

Metod och material

I flera av de artiklar som jag och mina kolleger skriver inom ramen för forskningsprojektet *Asylberättelser* genomför vi textanalyser av inspelade och transkriberade asylintervjuer. I denna artikel vill jag i stället skapa en förståelse för asylintervjun som genre utan att genomföra textcentrerade analyser av det slaget. Metodologiskt ansluter jag snarare till det synsätt som präglar praxisorienterad genreanalys, som också kan rymmas inom kritisk genreanalys. Enligt detta synsätt är det fullt möjligt att i en genreanalys i första hand använda etnografiska metoder och redskap och fokusera på det situerade bruket av genren utan att analysera dess interna semiotiska och textuella konstruktion i detalj (Björkvall, 2018, s. 59). Jag diskuterar asylintervjun som genre (med fokus på dess berättande inslag) mot bakgrund av både forskning och annan litteratur. Som textanalytiska redskap använder jag framför allt begreppen *proveniens* och *affordans*, och beträffande det sistnämnda begreppet är det berättandets begränsningar i asylintervjun som står i fokus i denna analys, inte dess möjligheter.

Min kännedom om asylintervjuer grundar sig på det material som har samlats in inom ramen för det språkvetenskapliga forskningsprojektet *Asylberättelser* samt på litteraturstudier gjorda inom ramen för detta projekt. I projektet undersöker vi hur berättelsen om den asylsökande samkonstrueras under asylprocessen och framför allt under asylintervjun. Vi undersöker också hur

berättelsen rekontextualiseras i intervjuprotokoll och beslutsdokument. Vi har under åren 2018–2021 deltagit som observatörer och gjort ljudinspelningar när asylintervjuer hållits i fem ärenden. Det handlar om sammanlagt åtta samtal (i tre fall gjordes kompletterande intervjuer). Vi har också samlat in skriftliga texter som producerats i relation till dessa samtal, bland annat protokoll och beslut, och intervjuat flera av samtalsdeltagarna. I en delstudie har vi intervjuat 35 personer (asylsökande, handläggare, beslutsfattare, chefer på Migrationsverket, tolkar, offentliga biträden och representanter för frivilligorganisationer) om deras erfarenheter och upplevelser av asylintervjuer (se Rehnberg m.fl., 2020; 2021). Vidare har vi tillgång till all skriftlig dokumentation som finns i tjugo asylärenden med sökande från länder som ingick i det forna Sovjetunionen.

Detta är alltså den bakgrund mot vilken jag i det följande karaktäriserar, diskuterar och problematiserar asylintervjun som genre. Inledningsvis redogör jag för asylintervjuns kontext och ramar med fokus på benämning, deltagarroller, tid, plats, materiella resurser och faser.² Därefter följer två avsnitt om begränsningar i asylintervjuns berättande. I nästa steg reflekterar jag, med utgångspunkt i forskning om ritualer, över de sociala handlingar som realiseras genom asylintervjun. Artikeln avrundas med en summering och en begründan över språkforskningens möjliga – eller omöjliga – bidrag.

Asylintervjuns kontext och ramar

Sverige har ratificerat Förenta Nationernas flyktingkonvention, som anger vilka kriterier som ska vara uppfyllda för att en person ska ha rätt till flyktingstatus och därmed till asyl. I svensk lagstiftning anges ytterligare skyddsskäl (SFS 2005:716; SFS 2016:752). Det innebär att en person kan få asyl i Sverige utan att för den skull kategoriseras som flykting av myndigheterna. Centralt är att bedömningen av asylskäl är framåtsyftande – en person har inte rätt till asyl på grund av vad som tidigare inträffat utan det som Migrationsverket har att ta ställning till är framtida risker (en bedömning som dock görs mot bakgrund av vad personen tidigare varit utsatt för).

Asylintervjun är, som tidigare nämnts, kärnan i asylutredningen. Detta samtal är så centralt att det till och med har fått benämningen *asylutredning* av Migrationsverket (vilket kan verka förvirrande eftersom myndighetens utredningsarbete även består av andra aktiviteter). Asylintervjun är en av flera länkar i en kommunikationskedja bestående av både samtal och skrivna texter. Exempel på andra centrala samtal i denna kedja är det så kallade ansökningssamtalet, som genomförs i samband med att den sökande anländer till Sverige, samt möten mellan den asylsökande och hans offentliga biträde. Exempel på centrala texter i

² Jfr Linells (2011a; 2011b) modell för analys av institutionella samtal.

asylprocessen är myndighetens intervjuprotokoll och beslutsdokument samt det offentliga biträdets inlägga.

I hög grad avgör Migrationsverket asylärenden på grundval av vad som kommer fram i samtalen mellan myndigheten och den asylsökande. Till grund för prövningen ligger också dokument av olika slag (exempelvis inlämnade identitetshandlingar och intyg) samt landinformation, som i regel hämtas från Migrationsverkets databas Lifos. Karaktäristiskt för asylärenden är dock att det ofta saknas materiell bevisning (Migrationsverket, 2013, s. 2), varför den berättelse som samkonstrueras under asylintervjun ofta väger mycket tungt som bedömningsunderlag.

I en asylintervju deltar som regel den asylsökande, en handläggare från Migrationsverket, en tolk samt ett offentligt biträde. Handläggaren håller i samtalet. Hen informerar om intervjuens upplägg, kommer med instruktioner och ställer frågor till den asylsökande. Parallellt med detta för hen anteckningar för att dokumentera intervjun. Denna dokumentation ligger sedan till grund för det formella asylbeslutet, som tas av en beslutsfattare (som inte närvarar under asylintervjun). Tolkning förekommer i så gott som alla asylintervjuer, även om den sökande behärskar svenska eller engelska. Enligt Migrationsverkets riktlinjer ska i första hand tolkar auktoriserade av Kammarkollegiet användas i asylintervjuer.³ Det händer dock relativt ofta att tolkar som inte är auktoriserade används (se Wadensjö m.fl., 2021a). Offentliga biträden är vanligen jurister eller advokater och deras uppdrag är att företräda den asylsökande.

Den tidsrymd som brukar avsättas för en individuell asylintervju är två och en halv till tre timmar. Om Migrationsverkets representanter efter intervjun kommer fram till att mer tid krävs för att ta fram ett tillräckligt beslutsunderlag kallas den sökande till kompletterande utredningssamtal.

Både handläggaren och den sökande befinner sig i Migrationsverkets lokaler under asylintervjun. De behöver dock inte befinna sig i samma rum eller på samma ort utan intervjun kan äga rum via videolänk. Även tolken och det offentliga biträdet kan delta via videolänk, eller via telefon. Generellt spelar digital kommunikationsteknik en framträdande roll i asylintervjuer. Det gäller även då alla deltagare befinner sig i samma rum, eftersom handläggaren under hela samtalet skriver på en dator i syfte att dokumentera det som sägs. Det framväxande intervjuprotokollet blir på sätt och vis ytterligare en samtalsdeltagare, eftersom framför allt handläggaren orienterar sig mot det (jfr van Charldorp (2011) och Komter (2006), som studerat protokollskrivande i polisförhör). Även övriga deltagare orienterar sig åtminstone stundtals mot proto-

³ En auktoriserad tolk har testats av Kammarkollegiet när det gäller kunskaper och färdigheter i tolkteknik och tolketik samt i svenska och det andra tolkspråket. Auktoriserade tolkar står under tillsyn av Kammarkollegiet.

kollet. Exempelvis kan den asylsökande hjälpa till med stavning och tolken med translitterering när namn på personer och organisationer ska protokollföras.

I typfallet består asylintervjun av ett antal faser föreskrivna i en EU-gemensam vägledning (EASO, 2015). Något förenklat är faserna följande: introduktion, ”den fria berättelsen” (en fas då den asylsökande ska ges möjlighet att fritt berätta om sina asylskäl), ”sonderingsfasen” (då handläggaren ställer frågor till den sökande) samt avslutning.

Berättandets villkor i asylintervjun

I följande avsnitt reflekterar jag, med utgångspunkt i de ramfaktorer som redogjorts för ovan, över några av de begränsningar som präglar asylintervjuns berättande. Som jag redan varit inne på äger berättandet rum på flera nivåer: ”Den fria berättelsens” fas är avsedd att ge utrymme för ett mer prototypiskt (och mer monologiskt) berättande av det slag som brukar förknippas med texttypen berättande, medan framför allt sonderingsfasen, då den sökande svarar på handläggarens frågor, ofta innehåller flera mindre berättelser och berättelsefragment. Asylberättelsen som sådan samkonstrueras i och genom hela asylintervjun (och i själva verket under hela asylprocessen). Det innebär att de instruktioner som ges och de frågor som ställs under asylintervjun också är en del av berättandet, om än på en annan nivå. Annorlunda uttryckt: i asylintervjun är texttypen berättande en framträdande kommunikationsform som, tillsammans med andra texttyper och kommunikationsformer, används i samkonstruerandet av (den övergripande) asylberättelsen.

”Den fria berättelsen” är en central fas i utredningssamtalet. Tanken är att den sökande här fritt ska få berätta om sina asylskäl utan att bli avbruten mer än nödvändigt (EASO, 2015, s. 11–12). I vissa fall fungerar det bra, men fallgroparna är många: Grundläggande är att det krävs en viss verbal förmåga för att kunna berätta fritt. Den sökande behöver dessutom veta vad som räknas som asylskäl för att kunna hålla sig till det institutionellt föreskrivna ämnet för berättelsen. Det är också en fördel om den sökande har fått förbereda sig på att tala genom tolk. De båda sistnämnda aspekterna är något som ett ansvarskännande biträde tar upp under ett förberedande möte, men enligt våra informanter är det långt ifrån alla biträden som tar sig tid att träffa sina klienter i förväg (se även Lallerstedt m.fl., 2018).

För att ett fritt berättande ska kunna äga rum i asylintervjun krävs också ett välfungerande kommunikativt samspel. En komplicerande faktor är att deltagarna i asylintervjuer har ojämlik tillgång till diskurser och kunskap (Maryns, 2005; 2006; Maryns & Blommaert, 2002; Bohmer & Schuman, 2007). Handläggaren, biträdet och i viss mån även tolken har tillgång till de institutionella och juridiska diskurser som dominerar asylintervjun, medan den asylsökande har en

erfarenhetsbaserad kunskap om landet och den kulturella kontexten som asylberättelsen utspelar sig i. Handläggaren har vanligen endast tillgång till indirekt landkunskap genom exempelvis Migrationsverkets landdatabas Lifos. Flera av våra informanter menar dock att handläggarna ofta är oförberedda, något som enligt de handläggare vi intervjuat beror på tidsbrist.

Den asylsökande förväntas inte berätta om den kulturella och samhälleliga kontexten, eftersom utgångspunkten är att denna redan är känd för Migrationsverket; under de intervjuer som vi har observerat har handläggarna ofta avbrutit berättandet när den asylsökande börjar förmedla den typen av information. Å andra sidan är det vanligt att missförstånd uppstår just på grund av det faktum att handläggaren saknar bakgrundkunskap om förhållanden i den sökandes hemland. Detta är något som vi har bevittnat under våra observationer (se Nikolaidou m.fl., 2022) och det är också något som tas upp både i tidigare forskning (t.ex. Rousseau m.fl., 2002) och av flera informanter i vår intervjustudie.

Om berättelsen som kommer fram under asylintervjun är detaljerad och sammanhängande ökar chanserna för att den sökande ska få uppehållstillstånd i Sverige (se Migrationsverket, 2013). Hur detaljerat vi minns händelser i det förångna – och vilka detaljer vi minns och är beredda att berätta om – är dock högst varierande och beroende av flera faktorer, bland annat av vad som brukar kallas kulturella scheman (Granhag m.fl., 2017, s. 62–63). Medan personliga minnen värderas högt i västerländska kulturer är det i vissa andra kulturer vanligare att minnas och berätta om kollektiva händelser (Granhag m.fl., 2017, s. 43–45). Vilken kultur vi är uppvuxna i påverkar därför hur bra vi är på att minnas privata händelser och berätta om dem på ett detaljerat sätt. Det finns dessutom ofta en diskrepans mellan vad asylsökande vill berätta om och vad handläggare vill höra; Kynsilehto och Puumala (2015:458) talar i detta sammanhang om ”an ontological gap”.

Huruvida en berättelse framstår som detaljerad och sammanhängande är också i hög grad beroende av tolkningen. I våra forskningsintervjuer framkommer det att många tolkar som inte är kvalificerade har en tendens att på ett komprimerat sätt sammanfatta det som den asylsökande säger, vilket kan leda till luckor i berättelsen.

Att asylintervjun pågår på mer än ett språk och är tolkmedierad bidrar även på andra sätt till den kommunikativa komplexiteten: Tolkningen innebär med nödvändighet att berättelsen blir upphackad, eftersom de primära samtalsparterna (den asylsökande och handläggaren) måste tala i korta turer och hela tiden avbryta sig för att ge utrymme för tolkningen. Än mer fragmenterad blir berättelsen av de metakommunikativa sidosekvenser som ofta uppstår i tolkmedierad kommunikation. I dessa sekvenser, som initieras i klargörande syfte, står språkliga aspekter i fokus snarare än innehållet. Att missförstånd uppstår i tolkade samtal är ofrånkomligt – det ligger i sakens natur. Men om tolken inte håller måttet tend-

erar störningarna att bli fler. Det har otaliga gånger framförts klagomål på och kritik mot bristande kvalitet på tolkning i asylintervjuer, en kritik som även Migrationsverket instämmer i (SOU 2018:83, s. 600). En förklaring som brukar framhållas är tolkbrist. Enligt Kammarkollegiet (2017) beror dock denna tolkbrist delvis på att de största beställarna av tolktjänster, Arbetsförmedlingen och Migrationsverket, inte ställer tillräckliga kvalitetskrav på tolkning.

Ett citat från en forskningsintervju som jag genomfört med ett offentligt biträde får här belysa vilka ödesdiga konsekvenser en tolks ordval kan få. Citatet handlar om ett asylärende där den sökande kom från Somalia:

Förr i världen så var det ju många som kom från en viss klan och den klanen var en minoritetsklan och man fick ju stanna om man kom från den minoritetsklanen, men då fick min klient avslag därför att min klient hade hela tiden sagt "de" när han skulle prata om sin klan och tolken hade översatt "de". [...] Och jag tyckte också det var konstigt att han sa "de" och Migrationsverket gav bland annat avslag då för att klienten hade sagt "de". Då visade det sig att just på somaliska eller den här dialekten så är "de" och "vi" samma sak, det vill säga tolken kan välja beroende på sammanhang. Hade tolken gjort sitt jobb så hade han ju sagt "vi", det var ju det klienten menade, eller förklarat för handläggaren att "de" och "vi" är samma ord, men för att han inte gjorde det utan översatte "de" så fick klienten ... det var en av grunderna till att man ansåg att klienten inte var trovärdig. Men det fiskades upp i domstolen och vann där när jag förklarade det. (Intervju med offentligt biträde, 15 mars 2019)

Som framgår av citatet ovan är tolken i högsta grad delaktig i det berättande som äger rum under asylintervjun. Tolken är inte en "översättningsmaskin" utan en medberättare (mer om detta i Wadensjö m.fl., 2021b; 2022).

Ett problem som många av våra informanter vittnar om är stress relaterad till tidsbrist och till den utsatta situation som den asylsökande befinner sig i. Den emotionella stressen kan härledas både till intervjuens innehåll och till samtalskontexten; under asylintervjuer berättar människor ofta om traumatiska, privata och kanske till och med intima erfarenheter, och detta i en främmande berättarsituation där konsekvenserna dessutom är livsavgörande.

I de fall deltagarna i en asylintervju inte befinner sig i samma rum innebär det ytterligare en begränsning av de resurser för berättande som kan tas i bruk. Berättandet blir mindre multimodalt när vissa deltagare befinner sig på distans. Ett exempel på att detta kan leda till störningar i kommunikationen kan hämtas från en av de asylintervjuer som vi observerat, där telefontolkning användes: Vid ett tillfälle började den asylsökande gråta tyst och var därför inte förmögen att svara när tolken ställde en fråga. Eftersom tolken inte kunde se vad som hände lämnade hon inte utrymme för den sökande att samla sig. I stället framhärdade tolken med att upprepa sin fråga, vilket ökade pressen på den sökande och skapade en socialt obekvämlig situation.

Något som också kan upplevas som onaturligt och avståndstagande i en berättarsituation och därmed hämma berättandet är bristfällig ögonkontakt. Flera av våra informanter ser det som problematiskt att handläggarens ögonkontakt med den sökande minskar på grund av att handläggaren fortlöpande skriver på datorn under asylintervjuns gång.

Ett annat problem relaterat till intervjuprotokollet är att det endast är den del av samtalet som förs på svenska som dokumenteras – den asylsökandes och tolkens utsagor på andra språk protokollförs inte. Flera av våra informanter menar att asylintervjuer alltid borde spelas in (vilket är fallet i exempelvis Norge⁴). Då skulle det finnas möjlighet att i efterhand rekonstruera hur asylberättelsen steg för steg har vuxit fram under samtalet, och vid tveksamheter skulle det gå att kontrollera: Har den asylsökande verkligen sagt det som står i protokollet, eller har tolken översatt fel, eller har handläggaren skrivit fel? Vissa av de biträden som vi har intervjuat har för vana att spela in asylintervjuer, men det händer att de nekas detta, antingen av handläggaren eller av tolken, och då låter de bli att göra det för att inte skapa dålig stämning i rummet.

Under våra observationer av asylintervjuer har vi också kunnat se hur deltagarnas orientering mot protokollet bidrar till att den framväxande berättelsen blir splittrad; ofta avbryts den asylsökande i sitt berättande för att handläggaren behöver tid att skriva eller kontrollera hur ett namn stavas.

Ytterligare en aspekt som tas upp av flera av våra informanter är bristen på följdfrågor i vissa asylintervjuer. Biträden och andra som tagit över ärenden där den sökande fått avslag och som därför i efterhand tagit del av intervjuprotokoll vittnar om att det kan finnas utsagor i dessa som är obegripliga – samtidigt som det inte finns spår av att handläggaren har försökt bringa klarhet i saken (se Wadensjö m.fl., 2021b; 2022). Att ställa följdfrågor är ett sätt att hjälpa den asylsökande att minnas och att förstå vad som är viktigt att berätta om. Det är också ett tillfälle att reda ut oklarheter. Om relevanta följdfrågor uteblir leder det lätt till en vag och osammanhängande berättelse – och i värsta fall till en asylberättelse där centrala beståndsdelar saknas.

Jag kan inte låta bli att i tankarna återkomma till kvinnan som jag berättade om inledningsvis. Vad hade hänt om handläggaren ställt en följdfråga om vad hon upplevt i Evinfängelset? Min fråga är inte retorisk, för svaret är att jag inte vet. Jag var inte med på hennes asylintervju. Kanske ställdes denna fråga utan att kvinnan för den skull berättade att hon blivit utsatt för tortyr. Att berätta om tortyr, sexuella övergrepp och liknande i ett första möte med en främmande mannska är ingen lätt sak (se Granhag m.fl., 2017, s. 33–36; Bögner m.fl., 2010).

⁴ Personlig kommunikation med personal vid Utlendingsdirektoratet (Norges motsvarighet till Migrationsverket) i samband med studiebesök, Oslo, 8 november 2018.

Hybriditet och gränsöverskridande

Asylintervjun präglas, liksom de flesta genrer, av hybriditet. Enligt Linell (2011b, s. 539–540) finns hybriditet i minst två tappningar: En typ av hybriditet innebär att en viss genre (eller *verksamhetstyp*, som är den term Linell använder) påminner om två eller flera andra grundläggande genrer med delvis skilda normsystem. En annan typ av hybriditet sammanhänger med att användarna av genren (i det här fallet deltagarna i asylintervjun) har divergerande utgångspunkter, vilket innebär att de förstår genren på olika sätt och därför orienterar sig mot olika normer. Detta kan bero på att deltagarna har skilda intressen som inte enkelt går att förena och/eller att minst en av parterna är obekant med genren. Asylintervjuer präglas av hybriditet i båda dessa bemärkelser. Om detta vittnar redan de olika benämningar som förekommer på denna genre. Inom vårt forskningsprojekt använder vi omväxlande benämningarna *asylintervju* och *utredningssamtal*, medan Migrationsverket, som tidigare nämnts, använder ordet *asylutredning*. Flera asylsökande som vi mött talar om detta samtal i termer av ett *förhör*. Att vi inom projektet valt att använda ordet *asylintervju* beror på att det är en begriplig, transparent benämning som är relativt spridd i bredare kretsar, inte minst i internationell forskning (där uttrycket *asylum interview* är vanligt förekommande). Vår bedömning är dock att det rör sig om utredande samtal med drag av både intervju och förhör, en iakttagelse som stöds av tidigare forskning (Barsky, 1994; Bohmer & Schuman, 2007).

Att berättande spelar en stor roll i asylintervjuer ligger i linje med genrens hybrida karaktär – berättande inslag ingår i såväl intervjuer och förhör som i terapeutiska samtal. På så vis kan berättande sägas vara en gränsöverskridande kommunikationsform. Det får till följd att berättande i sig – det vill säga själva praktiken berättande – kan föra med sig betydelser från andra, mer ”ursprungliga” sammanhang som förknippas med berättande (vilket fångas i begreppet *proveniens*). Detta kan i sin tur förstärka den form av hybriditet som Linell talar om i termer av divergerande utgångspunkter. I det följande utvecklar jag denna tankegång genom att begrunda berättandets villkor i skilda situationer. Inspiration hämtar jag från antropologen och poeten Michael Jacksons (2013) bok *The politics of storytelling: Variations on a theme by Hanna Arendt*. I denna bok reflekterar Jackson över de ”våldsamma och flyktiga” villkor som präglar flyktingars berättelser. Han utgår både från egna erfarenheter av att samla in berättelser och från utsagor av andra, såväl forskare som filosofer och författare. Jag intresserar mig här för de specifika villkor som präglar berättelser om flykt men också för de skillnader som finns mellan å ena sidan det strikt reglerade – och därmed begränsade och begränsande – berättandet under asylintervjun och å andra sidan en form av frigörande och terapeutiskt berättande som kan äga rum i situationer där en människa är omgiven av vänner och känner sig trygg.

Att berätta antas ofta vara en grundläggande mänsklig förmåga. Ändå är det inte alltid möjligt att berätta, menar Jackson. För att kunna berätta om våra liv måste vi ha en viss distans till de upplevelser och erfarenheter som vi bär på. Han hänvisar till filosofen Walter Benjamin, som skiljer mellan "immediate experiences that have been directly undergone (*Erlebnis*) and experiences that have been thought through in ways that render them comprehensible to and shareable with others (*Erfahrung*)" (Jackson, 2013, s. 15; kursiv i original). Med andra ord: Att berätta handlar aldrig enbart om att ge uttryck för känslor och upplevelser utan berättande handlar (också) om att realisera, eller objektifiera, den egna erfarenheten på sätt som gör att andra kan relatera till den genom sina erfarenheter. Jacksons resonemang belyser en av de begränsningar som är knutna till berättandet som kommunikationsform: den som inte har en viss distans till det erfarna får svårt att berätta.

Att fästa uppmärksamhet på denna berättarspecifika affordans bidrar till en fördjupad förståelse av den svåra situation som både asylsökande och handläggare befinner sig i: Hur ska en människa som har upplevt hemska saker i form av förföljelse, tortyr och flykt och som befinner sig i en utsatt position, som asylsökande, kunna bearbeta och få distans till sina erfarenheter så att de blir möjliga att berätta om? Och hur ska denna berättelse utformas för att det ska vara möjligt för en svensk tjänsteperson att relatera till den genom sina egna erfarenheter?

I en talande passage reflekterar Jackson över erfarenheter av flykt med hjälp av metaforerna att något 'rinner genom fingrarna' i motsättning till att något 'hålls i ett fast grepp': "Indeed, what makes it difficult to empathically describe refugee experience is the fact that it is often characterized by fleetingness, uncertainty, and flux – and by what has slipped through one's hand rather than what is firmly held" (Jackson, 2013, s. 99). Detta är något jag känner igen från den tid som jag tillbringade med asylsökande i Hultsfred när jag skrev en reportagebok om vardagslivet på en flyktingförläggning. I ett bokkapitel med titeln *Gungfly* begrundar jag min roll på förläggningen (som av de asylsökande kallas *campen*):

Att vara medmänniska här är en sak, att vara skribent är en annan. När jag kommer hem efter mina intervjuer och samtal känns det ofta som om jag har hoppat runt på gungfly. Jag har lämnat den fasta marken bakom mig. Som journalist på en svensk lokaltidning är jag van vid att kunna kontrollera de uppgifter jag får. Det brukar finnas skriftliga källor att gå till, bekanta som kan intyga, myndigheter som kan bekräfta. Jag är också van vid att ha ett språk som räcker till, och för det mesta delar jag den svenska kulturen med dem jag möter. Här på campen är villkoren helt annorlunda. Jag är nybyggare, måste börja om från början, lyssna, tänka, tala på ett nytt sätt.

När jag läser reportageböcker om flyktingar, skrivna av kända journalister och samhällsdebattörer, finner jag samma vaghet. Trots att författarna är kunniga, empatiska och formulerar sig med stringens finns det en otydlighet i mötet med enskilda människor, i de individuella historierna om flykt. Det är som om ett

mörker breder ut sig på andra sidan gränsen till EU, i Afrikas öknar, i Turkiets bergstrakter, i diktaturernas fångelser. Ett mörker som inte riktigt går att tränga igenom. Något som hela tiden glider undan. (Öberg, 2007:83–84)

Många människor som varit i kontakt med flyktingar eller som själva bär på erfarenhet av flykt vittnar om hur tid och rum upphör att existera eller bryter samman. Även detta kan ses som en begränsning i relation till berättandet under asylintervjun, eftersom det är just enheterna tid och rum som bygger upp den narrativa koherensen (jfr Baynham, 2015) eller, annorlunda uttryckt, som får en berättelse att framstå som sammanhängande. Den som saknar tids- och rumsuppfattning diskvalificeras som berättare.

Ironiskt nog är tidpunkter och platser något som i hög grad står i fokus i Migrationsverkets asylintervjuer. Många av de frågor som handläggarna ställer, framför allt under den intervjufras som består av frågor och svar, handlar om tidpunkter och platser för olika händelser. Detta är ett sätt att göra berättelsen verifierbar, det vill säga att göra det möjligt att kontrollera berättelsens sanningshalt.

Men sanning är ingen enkel sak. I en viss bemärkelse är alla berättelser osanna. De omstrukturerar och omvandlar våra erfarenheter på sätt som kan tjäna olika intressen. Jackson (2013, s. 13–14) vittnar om hur han blev medveten om detta när han samlade in berättelser från flyktingar. Han insåg då att livsberättelser inte nödvändigtvis går ut på att förmedla genuina erfarenheter utan att det i vissa situationer snarare handlar om att säga vad som är säkrast eller mest ändamålsenligt. Ett förhållningssätt som tilltalar Jackson är att inte välja sida, att varken välja administratörens sanning eller flyktingens på epistemologiska grunder utan att i stället intressera sig för de sociala konsekvenserna av de två diskursordningarna. Det kan Jackson göra – och som den poet han är gör han det på ett svindlande, tankeväckande sätt. Även jag som forskare kan välja att inte befatta mig med vad som är sant och osant. Men en handläggare på Migrationsverket kan inte komma undan den frågan. Det näst intill omöjliga i utredarens uppdrag uttrycks i följande citat av en enhetschef för asylprövning vid Migrationsverket:

[...] ibland kan jag känna ... just att vi har de här två timmarna på oss ... och all information och bevis ... alltså att det är lite överväldigande den arbetsuppgift vi har ... också se in i framtiden och ... ja men jag tycker alltså det är väldigt svårt ... känner jag ibland (skratt) det vi håller på med ... att det är väldigt svårt. (Intervju med enhetschef, 14 november 2019)

Citatet ovan yttrades efter en intervjusekvens där vi talat om minnespsykologi, bevisvärdering, hur hjärnan fungerar, fördomar, bemötande av sårbara människor som mår mycket dåligt samt starka berättelser om trauman som kan påverka alla i rummet, inklusive handläggaren.

Vi förknippar ofta berättelser som handlar om personliga upplevelser och erfarenheter med något som äger rum i en trygg miljö, i kretsen av vänner. Att betydelser som 'förtroende', 'vänskap' och 'samförstånd' förknippas med berättande hänger samman med den proveniens som vidhåftar berättelsen som kommunikationsform (Rehnberg, 2014). Berättandet i goda vänners lag är, till skillnad från berättandet i asylintervjuer, djupt förknippat med människans ursprung (Fisher, 1984/2013).

Medan Jackson i sin bok talar om berättandet och berättelsen som en väg till frigörelse och emancipation fyller berättelsen i en asylkontext en helt annan funktion. I asylintervjuer, liksom i polisförhör, är berättelsen en form av bevismaterial. Denna grundläggande omständighet sätter ramar för och begränsar berättandet i asylintervjuer. Det är inte vad som helst som kan berättas om kommunikationen ska ses som legitim ur myndighetens perspektiv, och det som berättas kan inte heller förmedlas eller tas emot på vilket sätt som helst. Att myndigheten prioriterar ett juridiskt synsätt kommer till uttryck i det tidigare nämnda rättsliga ställningstagandet från Migrationsverket (2013): Centralt är att berättelsen ska göras "sannolik" (s. 8) av den asylsökande. Den ska utsättas för "prövning" (s. 3) och varje del i berättelsen ska "analyseras noggrant" (s. 8) av utredaren. Den asylsökande ska ges möjlighet att förklara eventuella "tillförlitlighetsbrister i berättelsens kärnfrågor" (s. 9). Det "åligger den sökande att [...] så långt det är möjligt lägga fram bevis som stödjer berättelsen" (s. 5) och det kan hända att "ett enskilt bevisstema omintetgör hela berättelsen" (s. 8).

Bohmer och Schuman (2007) menar att asylintervjun, där det fritt flygande berättandet fångas i förhörets garn, är en hybrid kommunikationsform som leder till en kriminalisering av den sökande och där berättelsens innehåll ofta hamnar i bakgrunden till förmån för ett metadiskursivt fokus på form:

The asylum hearing relies on narrative but the dominant mode is interrogation [...] The interrogation mode competes with the possibility of narrative by introducing a different form of repetition. Narrators use repetition for emphasis and as a way of organising the chronology of events. In their interrogations, the officials often use repetition as a way of determining consistency. They are interested in whether or not the applicant will answer the question the same way, and often the repeated topics focus on details that are not important for the point of the story. Interrogation is a form of meta-discourse in which how the story is told can be as important as what is told. (Bohmer & Schuman, 2007:622)

Detta fokus på hur något berättas snarare än vad som berättas kan också ses som en begränsning, särskilt i en situation där de diskursiva resurserna (inklusive tillgången till diskurser) är ojämnt fördelade och där kommunikationen är beroende av en förmedlare i form av en tolk (som långt ifrån alltid är auktoriserad eller ens utbildad).

Som framgått är asylintervjun en (delvis) narrativ genre som positionerar deltagare och tillskriver dem specifika identiteter på ett sätt som gör att den skiljer sig från många andra narrativa genrer. Asylintervjuns berättande ligger på många sätt ljusår bort från den form av helande berättande som Jackson reflekterar över. Jackson hänvisar till Hanna Arendt (1968, s. 97), som skriver: "The reward of storytelling is to be able to let go". Medan detta citat tar fasta på berättandets expressiva och terapeutiska funktion lyfter Jackson också fram berättandets förmåga att skapa gemenskap:

Though many stories may concern events that seem to have singled a person out, isolated and privatized his or her experience, storytelling is, in the final analyses, a social act. Stories are composed and recounted, their meanings negotiated, within circles of kinsmen and friends. Like religions, they not only allow people to unburden themselves of private griefs in a context of concerted activity; they bind people together in terms of meanings that are collectively hammered out. (Jackson 2013, s. 112)

Jackson talar här om berättande som en akt av delande och kollektivt meningsskapande; när en människa delar med sig av sina privata sorger i en krets av vänner och förtrogna lättar individens börda samtidigt som gemenskapen stärks. En annorlunda bild ges av en av våra informanter, en asylsökande ung man som minns hur det var att berätta om sina upplevelser och sin fruktan inom ramen för asylintervjun:

Jag tyckte det verkade som att alla var allvarliga. Det var läskigt. Och kvinnan som höll förhöret, hon som skrev, utredaren, det kändes som att hon försökte pressa mig när hon ställde frågor till mig, och när folk försöker pressa mig blir jag väldigt nervös [...] Jag fick en känsla av att den där kvinnan inte gillade mig, därför att hur jag än svarade på frågorna så frågade hon om, en och samma fråga, om och om igen, och sa att hon inte förstod vad jag sa. (Intervju med asylsökande, 7 december 2018; övers. från ryska av Cecilia Wadensjö)

Den känsla av utsatthet som den unga mannen bär med sig in i asylintervjun avtar inte när han delar sina erfarenheter, och berättandet framstår i detta citat som en aktivitet som skapar avstånd snarare än gemenskap.

Ställ de två citaten närmast ovan i relief till varandra. Tydligare än så kan spännvidden i berättelsernas universum knappast illustreras.

Asylintervjun som ritual

På ett övergripande plan präglas asylintervjun av två ändamål. Det ena är att upprätthålla Sveriges åtagande enligt FN:s flyktingkonvention, det vill säga att erbjuda skydd åt människor som är förföljda. Det andra är att skydda nationens gränser, eftersom det också ingår i Migrationsverkets uppdrag att värna Sveriges reglerade invandring (SFS 2019:502). Dessa båda ändamål står ibland i strid med varandra, och denna motsägelsefullhet präglar hela berättarsituationen och skapar lätt en stämning av misstro (jfr Bohmer & Schuman, 2007; 2018; Doornbos, 2005; Linell & Keselman, 2012; Smith-Khan, 2020).

Mot bakgrund av alla de hinder och fallgropar som diskuterats ovan finner sig lätt frågan: Är det över huvud taget möjligt att avgöra om en människa har rätt till skydd på grundval av en asylintervju? Och om det inte är möjligt – varför fortsätter vi ändå att använda denna genre? Ju mer jag har studerat fenomenet asylintervjuer, desto mer lutar jag mot att det finns ytterligare en funktion, vid sidan av den juridiska. Martha L. Komter (1998), som på 1990-talet studerade brottsdomstolar i Nederländerna, konstaterar att det inte räcker att rättvisa skipas för att domstolarna ska anses som legitima. Vad som framför allt krävs är att ”justice is *seen to be done*” (Komter, 1998, s. 133–134, kursiv i original).⁵ Detta engelska uttryck är elegant i sin dubbeltydighet; det måste synas att – eller se ut som om – rättvisa skipas. Således består juridiska praktiker av både juridiskt funktionella element och symboliska element.

Kan det vara så att asylintervjun i hög grad fyller en symbolisk funktion? Att det inte enbart handlar om att avgöra vem som har rätt till skydd i Sverige och att värna nationens gränser utan att det också handlar om något annat?

Livia Johannesson (2017) anknyter till Komter i sin doktorsavhandling, där hon studerar mål i svenska migrationsdomstolar. Med utgångspunkt i tidigare forskning om ritualer⁶ skapar hon en egen analysmodell för att studera migrationsdomstolsförhandlingens symboliska och performativa element. Modellen tar bland annat fasta på vilka som deltar i ritualen, vilken typ av objekt som står i centrum, vilka betydelser som tillskrivs dessa objekt samt vilka värden och aktiviteter som därmed hamnar i bakgrunden. Johannesson kommer fram till att det centrala objektet i domstolsförhandlingen är asylberättelsen, och att denna av domstolens företrädare (och av Migrationsverket i rollen som den asylsökandes motpart) betraktas som en statisk enhet med den asylsökande som enda upphovsperson. Därmed osynliggörs det faktum att berättelsen i själva verket är samkonstruerad i en specifik kontext. Sammantaget innebär detta att en underliggande värdekonflikt i asylprocessen tonas ned, nämligen konflikten mellan

⁵ Komters påstående kan hänföras till den brittiska politikern och domaren Lord Heward, som i ett rättsfall från 1923 yttrade orden ”Justice should not only be done, but should manifestly and undoubtedly be seen to be done” (Knowles, 2008).

⁶ Framför allt Yanow 1993; 2000; 2013 och Collins, 2004.

kravet att fatta korrekta och rättssäkra asylbeslut och den allestädes närvarande osäkerhet som genomsyrar dessa bedömningar, eftersom det sällan går att få full klarhet i vad den asylsökande har varit med om och vad hen riskerar att råka ut för vid ett eventuellt återvändande.

Enligt Johannesson fyller migrationsdomstolsförhandlingen den rituella funktionen att etablera asylberättelsen som ett objekt. Jag vill gå ett steg längre och lyfta fram en mer övergripande rituell eller symbolisk funktion hos asylintervjun; jag tror att asylintervjun i sin nuvarande utformning fyller den symboliska och för många människor angelägna funktionen att (åter)skapa bilden av Sverige som ett humant land där rättvisa och rättssäkerhet råder (jfr Stern, 2014). Trots de stora inneboende svårigheter som asylintervjun rymmer ifrågasätts den sällan i grunden som urvalsinstrument – för vad skulle alternativet vara? Formen tenderar därmed att framstå som ännu viktigare än innehållet.

Vägen framåt

I denna artikel har jag lyft fram en rad begränsningar som präglar berättandet i asylintervjuer. Mitt syfte har varit att synliggöra att asylintervjun som genre präglas av motsättningar och spänningar inte bara på en övergripande nivå, i relation till dess delvis motstridiga funktioner, utan också i relation till själva utförandet eller iscensättandet. En grundläggande spänning är den som finns mellan å ena sidan den prototypiska och djupt rotade föreställningen om berättande som en helande och gemenskapsstärkande aktivitet – en föreställning som kan relateras till berättandets proveniens – och å andra sidan asylintervjuns situerade berättande, som syftar till att myndigheten ska ta fram ett underlag ämnat att ligga till grund för ett juridiskt beslut. Ännu en grundläggande motsättning är den som finns mellan den socialkonstruktivistiska synen på berättande som en interaktionell, kontextberoende och performativ handling och den byråkratiska föreställningen om asylberättelsen som ett statiskt och kontextlöst objekt, reifierat i intervjuprotokollet som beslutsfattaren tar del av.

Ibland drabbas jag av tvivel. Är det verkligen möjligt att skapa en fungerande berättarsituation med tanke på alla de begränsningar som finns? Är det möjligt att utifrån en asylintervju komma fram till vem som har rätt till skydd i Sverige? Och hur etiskt är det att som forskare bidra med kunskaper om jag i själva verket tvivlar på de grundläggande premisserna för hela kommunikationssituationen? En väg att gå vore att stanna vid att konstatera att asylintervjun präglas av brister och att den i hög grad är en ritual. Men om vi ska ha kvar detta sätt att avgöra vem som ska få skydd i Sverige är min övertygelse att vi måste välja en annan väg: en där vi trots allt strävar efter att utveckla asylintervjun på ett sätt som stärker rättssäkerheten. Jag vill tro att forskning kan komma med värdefulla bidrag i det sammanhanget, inte minst forskning inriktad på språk och kommuni-

kation. Visserligen handlar inte allt om språk eller ens om kunskap som vetenskapen kan bidra med, utan mycket handlar om politik, byråkrati, värderingar och institutionella ramverk – till exempel understryker Smith-Khan (2020) vikten av att den asylsökande har ett gediget juridiskt stöd – men det hindrar inte att vi som språkforskare har en uppgift att fylla.

Vi kan bidra till att utveckla asylintervjun som praktik: Med våra språkvetenskapliga redskap kan språket och kommunikationen i asylprocessen undersökas på en mikronivå. Kommunikativa hinder och möjligheter kan identifieras och ett dialogiskt synsätt på språk kan tillämpas för att belysa hur berättelsen växer fram och varför den får en viss form, en kunskap som sedan kan spridas till berörda parter.

I mina mer trossvissa stunder påminner jag mig om att sociolingvistisk kunskap och expertis även kan komma till nytta på ett påtagligt sätt i enskilda asylärenden. Smith-Khan (2020), som studerar asylprocessen i Australien, visar i sin forskning att trovärdighetsbedömningar i asylärenden ofta görs mot bakgrund av en rad problematiska och därtill ovetenskapliga antaganden om hur språk och kommunikation fungerar, något som enligt henne leder till inkonsekvens och orättvisor i beslutsfattandet. Men hon visar också hur en asylsökande som överklagade migrationsmyndighetens beslut fick rätt i en högre instans tack vare att domaren uppvisade en sociolingvistisk medvetenhet och (implicit) utgick från ett språkvetenskapligt synsätt (Smith-Khan, 2022). I ljuset av detta menar jag att ett utökat samarbete mellan asyrrättsjurister och språkforskare är påkallat. I samband med vår pågående forskning om asylberättelser har jag varit i kontakt med åtminstone en svensk asyrrättsjurist som uttryckt ett explicit behov av att i sitt uppdrag som offentligt biträde kunna konsultera och i vissa fall även anlita språkforskare som experter. Förhoppningsvis finns det fler biträden som skulle se ett värde i en sådan samverkan, förutsatt att vi språkforskare kan nå ut och synliggöra vad vi har att bidra med.

En annan angelägen uppgift för oss språkforskare är att i publika sammanhang problematisera asylintervjun som praktik och på så vis bidra till en allmän upplysning och ett mer nyanserat synsätt. Jag har ibland hört människor säga: ”Hon är ingen riktig flykting, för hon fick avslag på sin asylansökan.” Eller tvärtom: ”Han måste vara en riktig flykting, eftersom han fick uppehållstillstånd.” Men riktigt så enkelt är det inte.

*

Vad hände då med kvinnan från Iran som fick ett negativt beslut från Migrationsverket? Hon vände sig till Utlänningsnämnden, som var överklagandeinstans fram till 2006, då migrationsdomstolarna inrättades. Men utfallet blev detsamma även i denna instans. Sista gången vi möttes visste hon inte vad hon

skulle ta sig till. En tid senare berättade en av våra gemensamma vänner att hennes utvisning hade verkställts.

Jag vet inte vad som var det juridiskt rätta i hennes ärende – precis som Migrationsverket hade jag bara tillgång till en viss version av berättelsen om kvinnans asylskäl. Men jag vet att den berättelse som samskapades under våra samtal i hennes vardagsrum var en delvis annan än den som tog form i interaktionen mellan kvinnan, handläggaren, tolken och biträdet under asylintervjun. Och jag vet att det hade påverkat hennes chanser att få stanna i Sverige om den berättelse som växte fram under asylintervjun – och som Migrationsverket sedan (åter)skapade i beslutsdokumentet – hade sett annorlunda ut.

Referenser

- Arendt, H. (1968). *Men in dark times*. Harcourt Brace.
- Barsky, R. F. (1994). *Constructing a productive other: Discourse theory and the convention refugee hearing*. John Benjamins.
- Baynham, M. (2015). Narrative and time/space. I A. De Fina, & A. Georgakopoulou (red.), *The handbook of narrative analysis* (s. 119–139). (Blackwell handbooks in linguistics.) John Wiley & Sons.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: Multimodal analys i praktiken*. (Ord och stil, 40.) Hallgren & Fallgren.
- Björkvall, A. (2018). Critical genre analysis of management texts in the public sector: Towards a theoretical and methodological framework. I D. Wojahn, C. Seiler Brylla, & G. Westberg (red.), *Kritiska text- och diskursstudier* (s. 57–79). (Text- och samtalsstudier från Södertörns högskola, 6.) Södertörns högskola.
- Bladini, M. (2013). *I objektivitetens sken: En kritisk granskning av objektivitetsideal, objektivitetsanspråk och legitimeringsstrategier i diskurser om dömande i brottmål* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. Makadam förlag.
<https://lucris.lub.lu.se/ws/files/5534329/8618963.pdf>
- Bohmer, C. & Schuman A. (2018). *Political asylum deceptions: The culture of suspicion*. Cham: Springer International Publishing.
doi:10.1007/978-3-319-67404-9
- Bohmer, C. & Schuman, A. (2007). Producing epistemologies of ignorance in the political asylum application process. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 14(5), 603–629. doi:10.1080/10702890701662607
- Bögner, D., Brewin, C. & Herlihy, J. (2010). Refugee's experiences of home office interviews: A qualitative study on the disclosure of sensitive personal information. *Journal of ethnic and migration studies*, 36(3), 519–535. doi:10.1080/13691830903368329

- van Charldorp, T. (2011). The coordination of talk and typing in police interrogations. *Crossroads of language, interaction and culture*, 8(1), 61–92.
- Collins, R. (2014). *Interaction ritual chains*. Princeton University Press.
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge University Press.
- Doornbos, N. (2005). On being heard in asylum cases: Evidentiary assessment through asylum interviews. I G. Noll (red.), *Proof: Evidentiary assessment and credibility in asylum procedures* (s. 103–122). Martinus Nijhoff Publishers.
- EASO (2015). *EASO practical guide: Personal interview*. (EASO Practical Guide Series, December 2014.) European Asylum Support Office. Hämtad 2020, 28 november från <https://easo.europa.eu/sites/default/files/public/EASO-Practical-Guide-Personal-Interview-EN.pdf>
- Fisher, W. R. (1984/2013). Narration som paradigme for menneskelig kommunikation. Övers. M. Herron & E. B. Nilsen. *Rhetorica Scandinavica*, 63, 12–38.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. I R. Shaw, & J. Brandsford (red.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (s. 62–82). Erlbaum.
- Granhag, P. A., Landström, S. & Nordin, A. (2017). *Värdering av muntliga utsagor: Ett vetenskapligt baserat beslutsstöd för migrationsärenden*. Göteborgs universitet.
- Hanks, W. F. (1987). Discourse genres in a theory of practices. *American Ethnologist*, 14(4), 668–692.
- Jackson, M. (2013). *The politics of storytelling: Variations on a theme by Hannah Arendt*. 2 uppl. Museum Tusulanum Press.
- Johannesson, L. (2017). *In courts we trust: Administrative justice in Swedish migration courts* (Stockholm Studies in Politics, 171) [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Diva. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1072557&dswid=6648>
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Studentlitteratur.
- Kalir, B., Achermann, C. & Rosset, D. (red.) (2019). Special issue on researching access: What do attempts at studying the management of migration tell us about the state? *Social Anthropology*, 27(S1).
- Kammarkollegiet (2017). *Tolkanvändningen i staten: Så skapar bristande kvalitetskrav brist på auktoriserade tolkar*. Dnr 1.1-04774-2017. Hämtad 2020, 28 november från [https://www.kammarkollegiet.se/download/18.2227a0ae1689511f5683afde/1551777025509/Tolkanv%C3%A4ndning%20i%20staten.%20S%C3%A5%20skapar%20bristande%20kvalitetskrav%20brist%20p%C3%A5%20auktorisera%20tolkar_Kammarkollegiet%20\(2017\).pdf](https://www.kammarkollegiet.se/download/18.2227a0ae1689511f5683afde/1551777025509/Tolkanv%C3%A4ndning%20i%20staten.%20S%C3%A5%20skapar%20bristande%20kvalitetskrav%20brist%20p%C3%A5%20auktorisera%20tolkar_Kammarkollegiet%20(2017).pdf)
- Kjelsvik, B. (2014). "Winning a battle, but losing the war": Contested identities, narratives, and interaction in asylum interviews. *Text & Talk*, 34(1), 89–115.

- Kjelsvik, B. (2015). "Eg har ingen familie": Identitet, deltakarroller og tolking i asylsøkjearintervju. *Tidsskrift For Samfunnsforskning*, 55(1), 57–86. doi:10.1515/text-2013-0039
- Knowles, E. (red.) (2008). *Oxford dictionary of modern quotations*. 3 uppl. Oxford University Press. doi:10.1093/acref/9780199208951.001.0001
- Komter, M. L. (1998). *Dilemmas in the court room: A study of trials of violent crime in the Netherlands*. Taylor & Francis Group.
- Komter, M. L. (2006). From talk to text: The interactional construction of a police record. *Research on Language and Social Interaction*, 39(3), 201–228. doi:10.1207/s15327973rlsi3903_2
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kynsilehto, A. & Puumala E. (2015). Persecution as experience and knowledge: The ontological dynamics of asylum interviews. *International Studies Perspectives*, 16, 446–462. doi:10.1111/insp.12064
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Lallerstedt, S., Ceasar, J., Rönnlund, E. & Löf Hagström E. (2018, 20 maj). Från kritik mot asyljurister: "Missköter sina uppdrag". *Svenska Dagbladet*. <https://www.svd.se/fran-kritik-mot-asyljurister-misskoterna-sina-uppdrag>
- Linde, C. (1993). *Life stories: The creation of coherence*. Oxford University Press.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. (Advances in cultural psychology.) Information Age Publ.
- Linell, P. (2011a). *Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Vol. 1. (Studies in language in culture, 18.) Linköpings universitet.
- Linell, P. (2011b). *Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Vol. 2. (Studies in language in culture, 18.) Linköpings universitet.
- Linell, P. & Keselman, O. (2012). Trustworthiness at stake: Trust and distrust in investigative interviews with Russian adolescent asylum-seekers in Sweden. I I. Markova, & A. Gillespie (red.), *Trust and conflict: Representation, culture and dialogue* (s. 156–180). Routledge.
- Maryns, K. & Blommaert, J. (2002). Pretextuality and pretextual gaps: On re/defining linguistic inequality. *Pragmatics*, 12(1), 11–30.
- Maryns, K. 2005. Displacement in asylum seekers' narratives. I M. Baynham, & A. De Fina (red.), *Dislocations/relocations: Narratives of displacement* (s. 174–196). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Maryns, K. (2006). *The asylum speaker: Language in the Belgian asylum process*. (Encounters, 7.) St. Jerome Pub.
- Migrationsverket (2013). *Rättsligt ställningstagande angående metod för prövning av tillförlitlighet och trovärdighet*. RCI 09/2013. Hämtad 2020, 1 november från <https://lifos.migrationsverket.se/dokument?documentSummaryId=30435>
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, 70(2), 151–167.

- Nikolaidou, Z., Rehnberg, H. S. & Wadensjö, C. (2019). Negotiating access with public authorities in research on asylum. *Urban Language & Literacies: Working Paper 262*. (Red. B. Rampton.) Centre for Language, Discourse and Communication, King's College, London.
- Nikolaidou, Z., Rehnberg, H. S., & Wadensjö, C. 2022. "Do I have to say exactly word by word?": The discursive (re)construction and negotiation of asymmetrical relations in asylum interviews. *Journal of Migration and Integration*.
- Rehnberg, H. S. (2014). *Organisationer berättar: Narrativitet som resurs i strategisk kommunikation* (Studier utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 90) [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Rehnberg, H. S., Wadensjö, C. & Nikolaidou, Z. (2020). "Asylintervjuer borde alltid spelas in". *Artikel 14*, 1(2020), 12–19.
- Rehnberg, H. S., Nikolaidou, Z. & Wadensjö, C. (2021). Stor skillnad i tolkars kompetens vid asylintervjuer. *Artikel 14*, 1(2021), 28–33.
- Rousseau, C., Crépeau, F., Foxen, P. & Houle, F. (2002). The complexity of determining refugeehood: A multidisciplinary analysis of the decision-making process of the Canadian Immigration and Refugee Board. *Journal of Refugee Studies*, 15(1), 43–70.
- SFS 2005:716. *Utlänningslag*. Justitiedepartementet.
- SFS 2016:752. *Lag om tillfälliga begränsningar av möjligheten att få uppehållstillstånd i Sverige*. Justitiedepartementet.
- SFS 2019:502. *Förordning med instruktion för Migrationsverket*. Justitiedepartementet.
- Smith-Khan, L. (2017). Telling stories: Credibility and the representation of social actors in Australian asylum appeals. *Discourse & Society*, 28(5), 512–534. doi:10.1177/0957926517710989
- Smith-Khan, L. (2020). Why refugee visa credibility assessments lack credibility: A critical discourse analysis. *Griffith Law Review*, 28(4), 406–430. doi:10.1080/10383441.2019.1748804
- Smith-Khan, L. (2022). Incorporating sociolinguistic perspectives in Australian refugee credibility assessments: The case of CRL18. *Journal of International Migration and Integration*. doi: 10.1007/s12134-022-00937-2
- Spijkerboer, T. (2000). *Gender and refugee status*. Ashgate.
- Stern, R. (2014). "Our refugee policy is generous": Reflections on the importance of a state's self-image. *Refugee Survey Quarterly*, 33(1), 25–43. doi:10.1093/rsq/hdt020
- Thurlow, C. & Jaworski, A. (2010). *Tourism discourse: Language and global mobility*. Palgrave Macmillan.
- SOU 2018:83. *Att förstå och bli förstådd: Ett reformerat regelverk för tolkar i talade språk* (Tolkutredningen). <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/12/sou-201883/>
- Virtanen, T. 1992. Issues of text typology: Narrative – a 'basic' type of text? I *Text & Talk*, 12(2), 293–310. doi:10.1515/text.1.1992.12.2.293
- Wadensjö, C., Rehnberg, H. S. & Nikolaidou, Z. (2021a). *Tolkfunktionen i asylprocessen*. (Kunskapsöversikt, 2021:4.) Delegationen för migrationsstudier.

- Wadensjö, C., Rehnberg, H. S. & Nikolaidou, Z. (2021b). Från tolkad interaktion till enspråkig text: Om en asylberättelses framväxt. *HumaNetten*, 46, 100–115.
- Wadensjö, C., Rehnberg, H. S. & Nikolaidou, Z. (2022). Managing a discourse of reporting: The complex composing of an asylum narrative. *Multilingua*. doi: 10.1515/multi-2022-0017
- Yanow, D. (1993). The communication of policy meanings: Implementation as interpretation and text. *Policy Science*, 26(1), 41–61.
- Yanow, D. (2000). *Conducting interpretive policy analysis*. Sage Publications.
- Yanow, D. (2013). How built spaces mean: A semiotics of space. I D. Yahow, & P. Schwartz-Shea (red.), *Interpretation and method: Empirical research methods and the interpretive turn*. 2 uppl. M. E. Sharpe, 368–386.
- Öberg, H. S. (2007). *Glömda: Rapport från en svensk flyktingförläggning*. Pocky.

Representations of Grammar Teaching in L1 Education – A Literature Review

Agnes Strandberg, Luleå tekniska universitet

Abstrakt

This article reports a literature review of peer-reviewed studies of L1 grammar teaching, published in international English-language journals from 1999 to 2019. The review generates interpretative themes of representations of L1 grammar teaching and thus offers guidance for teachers and future research on grammar education. The articles (n=31) were analyzed using reflexive thematic analysis to generate interpretative themes concerning representations of grammar teaching within the field. The results show that grammar teaching is described as challenging, mainly due to differing perceptions of grammar between linguists and teachers. In addition, the second theme captures grammar teaching as something that aims to foster metalinguistic understanding. Finally, contextualized grammar teaching is discernible which is carried out through reflective interaction and experimentation. This study suggests that future research should reconceptualize grammar teaching building on these findings using practice-based research approaches where teachers are offered agency in the research process.

Introduction

Grammar has long been a subject of debate in L1 education. Teachers and researchers have discussed its scope, position and utility (Myhill & Watson, 2014; Strzelecka & Boström, 2014). As a result of the debate, the emphasis on grammar in the syllabus for the L1 Swedish subject has fluctuated over time, especially for upper secondary school. In the latest syllabus for the second Swedish course in upper secondary school, grammar has gained a stronger position, since the syllabus now emphasizes knowledge about language and its structure (Skolverket, 2011). Simultaneously, Swedish law requires that teaching is based upon science and proven experience (SFS 2010:800), underscoring the importance of research in developing teaching. This demand, along with the fact that grammar is further emphasized in the latest syllabus, makes revitalization of the field important, especially since Swedish research on L1 grammar teaching is scarce. A literature

review of international research on the topic can offer guidance to researchers and teachers, and this study seeks to do so by generating and analyzing interpretative themes within the research of grammar teaching in peer-reviewed studies from international English-language journals.

Previous literature reviews on L1 grammar teaching research exist, but these focus on the role of grammar in the writing curriculum (Myhill & Watson, 2014) or the effects of grammar teaching on writing development (Andrews et al., 2013). Meta-studies of empirical research on grammar instruction (i.e., teaching the grammar content) by Fontich and García-Folgado (2018) and Boivin (2018) in Spanish-speaking and French-speaking areas, however, have offered different perspectives. Instead of asking questions about effectiveness or focusing exclusively on grammar and writing, they have sought to identify the main trends in research on L1 grammar education. Fontich and García-Folgado (2018) present a research trajectory on metalinguistic activity that offers new possibilities for rethinking teaching based on grammar reflection to support writing. Besides demonstrating a strong focus on grammar instruction in French-speaking areas, Boivin's (2018) review shows the existence of a firm separation between the study of grammatical rules and their application. Thus, by using insights from international research available in English, the present review adds to the field and becomes an important contribution by providing a presentation of interpretative themes within the research on L1 grammar teaching in secondary education (age >12).

The aim of this study is to explore and discuss research on L1 grammar teaching between 1999–2019, thus providing guidance for teachers and future research in the field. The articles (n=31) are thematically analyzed to generate an interpretative narrative of current research within the field, without focusing on presenting any weight of evidence of best practices. Instead, the study is qualitative and exploratory by nature and seeks to generate *patterns of shared meaning* concerning 'grammar teaching' within the research (cf. Braun & Clarke, 2019). The themes aim to explain a large portion of the data through an interpretative narrative and are not just summarizing the content of the articles. The review therefore strives to contribute to a more complex understanding of grammar teaching. The following research questions are addressed: 1. What are the main characteristics of the included articles? 2. How is 'grammar teaching' represented in the included articles?

Method

When searching for literature I conducted a systematic review (cf. Gough et al., 2017), which followed the steps recommended by the Evidence for Policy and

Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI-Centre, 2006). First, the scope was defined by developing explicit criteria to inform the following search strings and, thereafter, specify which studies to include (see Table 1).

Table 1. Inclusion and exclusion criteria.

<i>Type</i>	Literature must relate to the research topic (grammar teaching, L1). Studies concerning grammar teaching in second and foreign language teaching are excluded.
<i>Recency</i>	Literature must have been published from 1999 to 2019.
<i>Age range</i>	Literature must relate to pupils aged >12 (secondary school). Studies concerning higher education are excluded.
<i>Geographical spread</i>	Peer-reviewed studies from international English-language journals.
<i>Article characteristics</i>	Empirical studies, both quantitative and qualitative, as well as theoretical pieces are included. Meta-studies are excluded.

Second, in my search I used keywords to identify relevant (peer-reviewed) studies informed by the above criteria. The following databases were used: Web of Science, Scopus, ERIC via ProQuest, JSTOR and PRIMO. All searches were documented (see Table 2), as well as all studies (n=588) found using this method.

Table 2. Documentation of searches.

Database	Search terms and limiters	Abstracts read	Final selection
Web of Science	TOPIC: (“grammar teaching” NOT “foreign language” NOT “second language” NOT efl) Refined by: LANGUAGES: (ENGLISH) Timespan: 1999–2019.	10	1
Scopus	TITLE-ABS KEY (grammar AND teach* AND l1 OR “grammar education” AND NOT “foreign language” AND NOT “second language”) AND PUBYEAR >1998 AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, “English”))	12	5
ERIC via ProQuest	“grammar teaching” NOT “second language” NOT “foreign language” LIMITERS: peer-reviewed, English, 1999–2019	27	8

JSTOR	((("grammar teaching") NOT ("second language")) NOT ("foreign language")) NOT (efl) AND la:(eng OR en) Subject: Education	17	2
PRIMO	"grammar teaching" NOT "second language" NOT "foreign language" NOT efl NOT esl, LIMITERS: 1999–2019, peer-reviewed.	33	6
Hand-searched		6	2
Articles found in reference list		24	7
		n=129	n=31

Maintaining a balance between searching sensitively to find all articles within a subject area and searching precisely to identify only relevant articles meeting the inclusion criteria was essential to the endeavor (cf. Brunton et al., 2017), and posed a challenge for searches in all databases. Initially, I performed relatively wide searches without exclusion criteria using "NOT." However, these searches yielded thousands of hits, the majority of which were based on a second-language perspective. According to the EPPI-Centre (2006), using the "NOT-function" is often unjustified because it may also exclude relevant hits for the subject in question. However, specifying the search in this manner is justified when dealing with descriptors that are completely irrelevant to the subject, or if the quantities of literature generated are unmanageable. In this way, the search strategy was developed iteratively (Brunton et al., 2017). As claimed by the EPPI-Centre (2006), systematic database searches should also be combined with a manual search of journals. Therefore, the "hand-searched" category was created for articles that were found manually. Items already found in previous searches were not counted again.

During the final step, I screened the studies. The selection process consisted of three screening steps: title, abstract and article (see Figure 1). All hits from the first search were screened by once again turning to the inclusion and exclusion criteria in relation to title and topic. By evaluating each study against the same criteria and recording the outcome, the basis for the results of the review was established. All studies (n=99) that fulfilled the preliminary selection criteria were documented, along with a summary of the assessment in relation to the different selection criteria. Then, I read and screened the abstracts (n=99) to determine inclusion or exclusion. Where abstracts met eligibility criteria, the full papers were read.

Finally, it is important to note that the literature review only included peer-reviewed articles available in English, excluding grey literature as well as books and anthologies. This affects the publication bias of the review as representations of 'grammar teaching' appearing in these publication channels, with their respective formats, may have been missed.

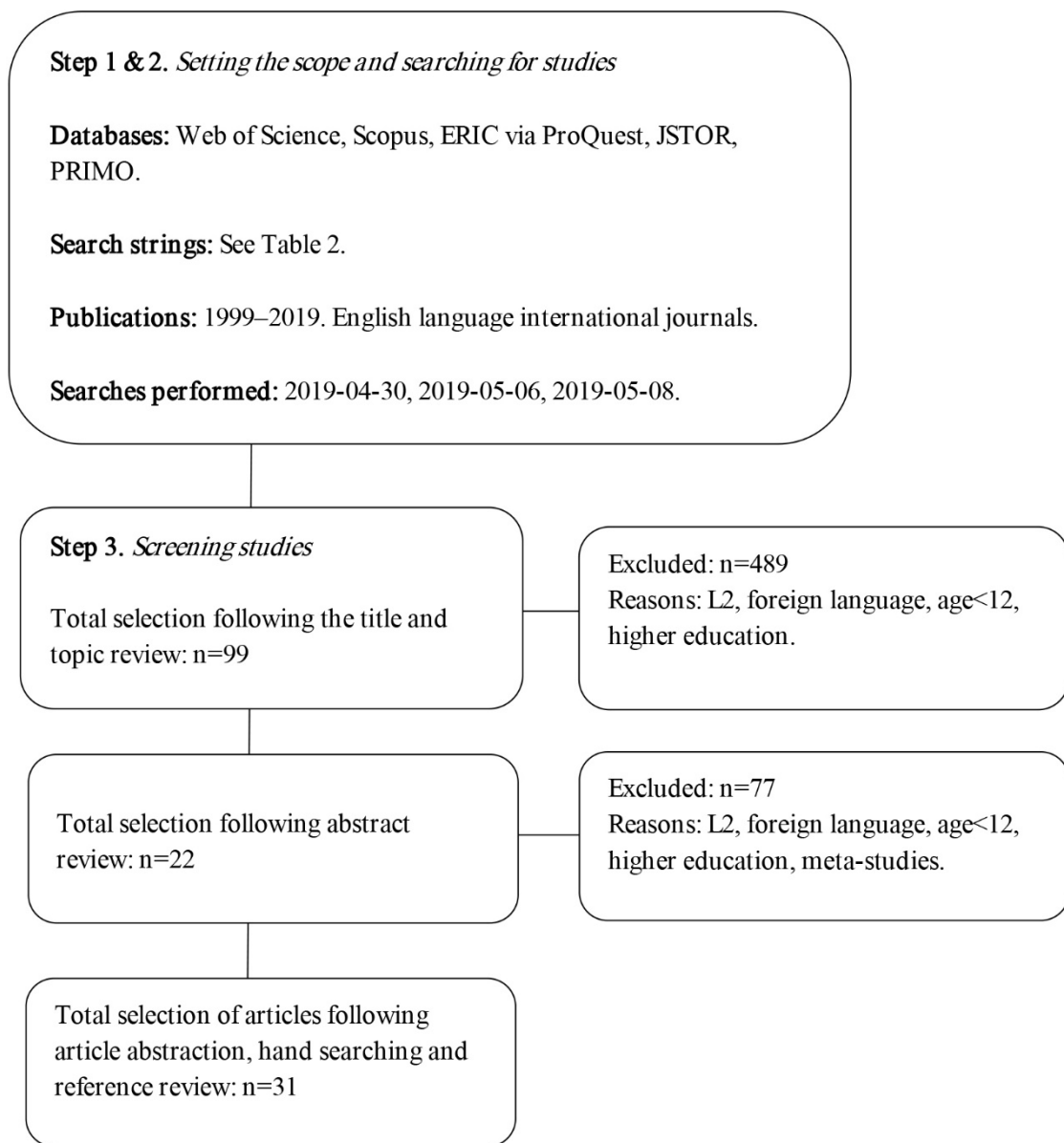


Figure 1. Flow chart illustrating the article selection process.

Data analysis

While the descriptive analysis of study characteristics (RQ1) was deductive in nature and focused on categorizing the identified studies by year, country of first author, and research design, the thematic analysis (TA) of representations of ‘grammar teaching’ (RQ2) had an inductive approach (cf. Braun & Clarke, 2006, 2019). Following Braun and Clarke (2019), who emphasize that TA is particularly suitable for analyzing multi-disciplinary datasets and that the results of TA can be accessible to an educated wider audience, reflexive TA was used for generating

and analyzing themes within the diverse data set. The analysis construes a theme as a shared meaning of 'grammar teaching' amongst the articles underpinned by a central concept. They are multi-faceted and tell a story about the data, which is representations of grammar teaching.

A familiarization of the data was initially established by reading and re-reading the articles. In addition, descriptive summaries of the articles were made. Here, the entire paper was treated as 'data', although the primary focus was representations of 'grammar teaching'. During the theme generation process, the data was further coded organically and initial codes, containing representations of grammar teaching, was developed (cf. Braun & Clarke, 2019). Then, an initial search for themes by collating the codes was conducted. A study could entail statements of representations that can be coded in more than one theme. The codes were clustered and potential themes were developed. This development happened concurrently with the previous coding stage. Each theme was reviewed to ensure that the coded extracts worked in relation to each other and in relation to the entire dataset. Finally, the themes were defined and named.

Results

The result section is divided into two main parts: one that addresses the first descriptive RQ and one that deals with RQ2, where the themes of the reflexive thematic analysis are presented.

Study characteristics

In Table 4, the included articles are presented as well as an overall descriptive presentation of the main characteristics of the articles. As shown in Table 4, the research design differs between studies. Although several studies used a mixed method approach with quantitative elements, the majority of studies used qualitative methods, such as text analysis, interviews, and observations.

Table 4. Main characteristics of the included articles.

Author(s)	Year	Country (first author)	Research design
Myhill	2000	UK	Qualitative
Allford	2003	UK	Theoretical
Hudson	2004	UK	Theoretical
Kolln & Hancock	2005	US	Theoretical
Hudson & Walmsley	2005	UK	Theoretical
Fearn & Farnan	2007	US	Quasi-experimental
Derewianka & Jones	2010	Australia	Theoretical
Clark	2010	UK	Theoretical
Smagorinsky, Wilson & Moore	2011	US	Qualitative
Myhill, Jones, Lines & Watson	2012	UK	Mixed method
Myhill, Lines, & Watson	2012	UK	Mixed method
Wilson & Myhill	2012	UK	Qualitative
Watson	2012	UK	Qualitative
Funke, Wieland, Schöenberg & Melzer	2013	Germany	Quasi-experimental
Jones, Myhill, & Bailey	2013	UK	Mixed method
Myhill, Jones & Watson	2013	UK	Mixed method
Myhill, Jones, Watson & Lines	2013	UK	Mixed method
Fontich	2014	Spain	Qualitative
Fontich & Camps	2014	Spain	Theoretical
Rodríguez-Gonzalo	2015	Spain	Mixed Method
Watson	2015	UK	Qualitative
Fontich	2016	Spain	Theoretical
van Rijt & Coppen	2017	Holland	Mixed method
Watson & Newman	2017	UK	Qualitative
Arseneau, Foucambert & Lefrançois	2018	Canada	Mixed method
Cushing	2018	US	Qualitative
Demir & Erdogan	2018	Turkey	Qualitative
McCormack-Colbert, Ware, Jones & Wyn	2018	UK	Mixed method
Myhill, Jones & Lines	2018	UK	Quasi-experimental
Camps & Fontich	2019	Spain	Qualitative
van Rijt, Wijnands & Coppen	2019	Holland	Qualitative

Themes

Three major themes were generated in reflexive thematic analysis. The first, *Grammar teaching as challenging*, reflects contradictions concerning grammar and, by extension, challenging aspects that arise in grammar teaching and, to some extent, how these can be overcome. The second theme, *Grammar teaching fosters metalinguistic understanding*, encompasses different perspectives on grammar teaching in terms of the development of a metalanguage and language awareness. Here, grammar is construed as part of a process – primarily the writing process. The third theme, *Grammar teaching in context*, reflects the recurring emphasis on the importance of contextualized grammar teaching through reflective interaction and experimentation.

Theme 1: Grammar Teaching as Challenging

The first theme captures challenging aspects of grammar teaching. The theme is characterized by contradictions between grammar in theory (linguistics) and grammar in practice (grammar teaching). In addition, teachers' subject knowledge is highlighted as a challenging aspect where teacher education is of great importance.

The significant difference between teachers' and linguists' perceptions of grammar is presented as a challenge in the data. Whereas teachers favor traditional grammar, characterized by prescriptivism and decontextualized drill exercises,² linguists favor a descriptive view of grammar (Camps & Fontich, 2019; Cushing, 2018; Demir & Erdogan, 2017; Hudson, 2003; Smagorinsky et al., 2011; Van Rijt et al., 2019; Watson, 2012, 2015; Wilson & Myhill, 2012). According to Hudson (2003), this contrast and direct conflict between linguistics and traditional grammar has created a gap between theory and practice. However, attempts to make policy documents engage sufficiently with theory and current research have been made (Allford, 2003; Myhill, 2000; Myhill, Jones & Watson, 2013; Smagorinsky et al., 2011; Watson, 2015). Whereas teachers favor a prescriptive model of grammar teaching, their views about the value of grammar teaching reflect those emphasized in policy documents, which are closer to the views promoted by linguists (Watson, 2015). On the other hand, Van Rijt et al. (2019) found that Dutch textbooks still seem to reflect a traditional view of grammar that can be characterized as involving lower-order thinking (remembering, understanding and applying), offering limited possibilities for developing a reflective attitude. This mirrors the previously mentioned view of 'traditional grammar teaching' that has been criticized and contrasted with modern linguistics (Hudson, 2003).

Several of the included articles indicate conceptual confusion about grammar among teachers and an uncertainty concerning their subject knowledge

and the application of grammatical knowledge (Camps & Fontich, 2019; Myhill, Jones et al., 2012; Watson, 2012, 2015). In addition, one major assertion within the data is that teachers' grammatical and linguistic subject knowledge is crucial to their ability to teach grammar based on a descriptive model (Cushing, 2018; Myhill, 2000; Myhill, Jones & Watson, 2013; Myhill, Jones et al., 2012; Smagorinsky et al., 2011; Van Rijt et al., 2019; Watson, 2012, 2015). A relationship between teachers' low degree of grammatical subject knowledge, their negative associations and reported prescriptive practices of grammar teaching is visible (Myhill, Jones & Watson, 2013; Watson, 2012; Wilson & Myhill, 2012). Furthermore, studies suggest that grammar teaching becomes a challenging endeavor for teachers because of their low grammatical and linguistic subject knowledge as well as their negative associations with grammar (Myhill, 2000; Watson, 2012; Wilson & Myhill, 2012). Watson (2015) claims that the term 'grammar' and its relation to L1 teaching is expressed imprecisely and inconsistently in professional policy and research, which may explain teachers' uncertainty about it. Moreover, teachers' conceptual confusion may be a consequence of the different explanations provided by theory and practice as regards grammatical terminology and the relationship between grammar and L1 teaching (Myhill, Jones & Watson, 2013; Watson, 2015).

Several of the included articles emphasize the importance of cooperation between teachers and linguists as a way of dealing with the aforementioned discrepancy and making grammar relevant in L1 education (Allford, 2003; Hudson, 2003; Hudson & Walmsley, 2005; Van Rijt et al., 2019). Hudson and Walmsley (2005) point out that the gap between theory and practice can be explained by linguists' lack of interest in teaching, since linguists do not see teachers "as 'consumers' of their wares" (p. 609). Thus, linguists argue for the importance of their own engagement in the L1 subject in schools and contemplation on how they can contribute to L1 teaching (Hudson, 2003; Hudson & Walmsley, 2005). Van Rijt and Coppen (2017) aim to reduce the distance between linguistic theory and grammar education by investigating which linguistic concepts linguistic experts consider to be important and the role the linguists believe this foundation should play in language education. Their results show that experts highlight the importance of concepts needed to generate or increase language insight and awareness, which is coherent with the objectives of descriptive linguistics.

Teachers' limited knowledge of grammar is ascribed to the dominance of literature at the expense of linguistics during teacher education in the Anglosphere (Cushing, 2018; Hudson & Walmsley, 2005; Wilson & Myhill, 2012). Moreover, the lack of linguistics is also seen as an explanation for teachers' ambivalence toward grammar and their lack of grammatical subject knowledge (Kolln & Hancock, 2005; Myhill, Jones & Watson, 2013; Smagorinsky et al., 2011; Watson, 2012). Thus, researchers stress the need to rethink teacher training in

grammar. As emphasized by both Camps and Fontich (2019) and Derewianka and Jones (2010), teacher education in grammar should include dialogue and reflection as well as stressing the importance of not teaching grammar in isolation or adapt a prescriptive view of language, which Hudson (2003) claims modern linguistics judges as fragmentary and dogmatic.

The underscoring of the importance of converting theoretical knowledge into practice is discernible in the material. Several studies emphasize that the challenges of grammar teaching cannot only be ascribed to the lack of language courses in teacher education, since teachers also need educational tools to put the knowledge and findings from research into practice (Camps & Fontich, 2019; Clark, 2010; Myhill, Jones et al., 2012; Myhill, Jones & Watson, 2013). Teacher education plays an important role in teachers' engagement with research. Myhill, Jones and Watson (2013) and Smagorinsky et al. (2011) argue that research, teacher education and grammar teaching should be brought together since teachers tend to face a cognitive schism between grammar in theory and practice (Myhill, 2000). Clark (2010) maintains that teachers need to see the connection between theoretical and practical knowledge of grammar rather than have technical linguistic expertise. Finally, Myhill, Jones and Watson (2013) argue that teachers' applied knowledge is more significant than their declarative knowledge, and that the interplay between content and pedagogy should be considered.

Theme 2: Grammar Teaching Fosters Metalinguistic Understanding

The second theme captures grammar teaching as something that should aim to foster metalinguistic understanding and function as a resource for meaning making, often in connection with writing development. This theme is based on a pedagogical definition of grammar that draws upon Halliday's functional theorization. Here, grammar functions as a metalanguage and is seen as a reflective tool for language use, providing a critical understanding of the role of language in various contexts.

A central aspect of this theme is its holistic view of grammar teaching, rooted in Halliday's theory of grammar (Camps & Fontich, 2019; Clark, 2010; Cushing, 2018; Derewianka & Jones, 2010; Fontich & Camps, 2014; Fontich, 2016; McCormack-Colbert et al., 2018; Myhill et al., 2018; Myhill, Jones & Watson, 2013; Watson & Newman, 2017). Halliday's Systemic Functional Linguistics (SFL) is meaning-oriented and focuses on the relationship between text and context rather than isolating grammar to only concern the lexical and syntactic aspects of language (Halliday, 2003). This broad descriptive definition of grammar is prevalent throughout the articles concerning grammar as metalanguage. Fontich and Camps (2014) call this a *pedagogical grammar* and argue that the definition of grammar must be based on the framework of functional models if grammar in L1 is to be a tool for reflecting on language use. In this

theme, a holistic perspective of grammar is discernible that includes both semantics and pragmatics so that language can be observed from a broad vantage point (Fontich, 2014; Myhill et al., 2018). Myhill et al. (2018) see grammar as “a network of interrelated meaningful choices” (p. 337) and Kolln and Hancock (2005) argue that grammar should be treated as a meaning-making system, which also reflects Fontich and Camps’s (2014) pedagogical conceptualization of grammar. As regards grammar as metalanguage, the relationship between grammatical form and function is recurrently described as essential to grammar teaching (Clark, 2010; Derewianka & Jones, 2010; Watson & Newman, 2017). In order to develop metalinguistic understanding, this pedagogical definition of grammar is essential since it offers students the ability to make language explicit through a functional metalanguage (Derewianka & Jones, 2010; Fearn & Farnan, 2007; Fontich, 2014).

This theme construes grammar teaching as something that fosters metalinguistic understanding.³ The definition of metalinguistic understanding varies but a central feature is the conscious control of linguistic decision-making (Gombert, 1992, as cited in Myhill, Jones et al., 2012). Gombert’s taxonomy of the content of metalinguistic understanding is a common framework in the material (Arseneau et al., 2018; Camps & Fontich, 2019; Fontich, 2016; Fontich & Camps, 2014; Myhill, Jones et al., 2012; Myhill, Jones, Watson & Lines, 2013; Watson & Newman, 2017; Wilson & Myhill, 2012). This taxonomy reflects a holistic view of grammar, encompassing phonological, semantic, syntactic, textual and pragmatic features. Myhill (2011) defines metalinguistic understanding as the “explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artefact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meaning grounded in socially shared understandings” (p. 250),⁴ which mainly draws upon Gombert's taxonomy and is referred to in some of the articles (Myhill, Jones & Watson, 2013; Myhill et al., 2018; Watson & Newman, 2017). Myhill et al. (2018) argue that the purpose of grammar teaching is to develop the metalinguistic understanding of students as writers, to teach them how to manipulate the linguistic resources available to them in order to make meaning. Metalinguistic understanding serves the function of bringing implicit knowledge about language into explicit focus (Wilson & Myhill, 2012). Fontich and Camps (2014) also discuss this concept and write that, in general, metalinguistic understanding refers to knowledge about language, of which grammar is an essential part. Accordingly, grammar functions as a metalanguage for explicitly talking about language.

Metalinguistic activity is prominent in studies that view grammar teaching as fostering metalinguistic understanding, where students analyze their own texts and those of others in a close and critical manner and primarily reflect on the different effects generated by different linguistic choices (Arseneau et al., 2018; Fontich, 2014; Myhill et al., 2018; Myhill, Lines et al., 2012; Rodríguez-Gonzalo, 2015; Watson & Newman, 2017). According to Camps and Fontich (2019),

metalinguistic activity is the “verbal or non-verbal activity that has, as a referent, the oral or written language itself, which is taken as the focus of observation, reflection and analysis” (2019 p. 8). Thus, metalinguistic activity involves explicitly speaking about and reflecting on language in a teaching situation in which grammar is a central aspect. Several authors stress the relevance of metalinguistic activity for the efficiency of grammar teaching (Arseneau et al., 2018; Camps & Fontich, 2019; Fontich, 2014, 2016; Myhill et al., 2018; Watson & Newman, 2017). The metalanguage operates on all levels in the work with texts to emphasize the function of the language and the relation between respective levels. Consequently, it can help students to develop a deeper understanding of how language works and therefore offer them a greater ability to articulate their metalinguistic understanding (Camps & Fontich, 2019; Fontich & Camps, 2014; Wilson & Myhill, 2012; Watson & Newman, 2017).

Grammar teaching fostering metalinguistic understanding captures both grammar as part of a process and as a separate learning object. Grammar as part of a process, where the writing process is primarily in focus, is closely connected to the fact that grammar, according to this theme, is seen as a resource for meaning making (Myhill et al., 2018). Thus, metalinguistic understanding is regularly investigated in relation to its effects on writing development, where it serves as a tool in the process of creating texts (Arseneau et al., 2018; Fontich, 2016; Myhill, Jones et al., 2012; Jones et al., 2013; Rodríguez-Gonzalo, 2015). Fearn and Farnan (2007) argue that students should, therefore, use grammar to think about writing. Reformulation of texts is described as an activity that stimulates the development of metalinguistic understanding about writing (Fontich, 2016; Rodríguez-Gonzalo, 2015). Grammar as part of a process highlights the importance of not isolating grammar teaching to grammatical correctness in writing, insisting rather that grammar can focus attention on linguistic choices and their effects (see, however, Demir & Erdogan [2017] for a contrasting prescriptive approach). Moreover, some articles focus on grammar as a separate learning object, where the aim is to develop general knowledge and awareness of language and where no direct connection to text production necessarily exists (Camps & Fontich, 2014; Clark, 2010; Cushing, 2018; Derewianka & Jones, 2010; Fontich, 2016). When this viewpoint emerges, the metalinguistic activity functions as the core rather than the writing process itself, and grammar is seen as a learning object as well as a learning tool. As argued by Fontich (2014), language learning cannot be reduced to merely using the language: L1 teaching must also help students “develop their ability to ‘take a look at’ the language with a reflective attitude” (Fontich, 2014, p. 27). Both Kolln and Hancock (2005) and Clark (2010) stress the intrinsic value of grammar and the importance of not confining grammar to writing practice.

Theme 3: Grammar Teaching in Context

The final theme concerns the emphasis on contextualized grammar teaching through reflective interaction and experimentation. While the previous theme mainly concerns the objective of grammar teaching, this theme encompasses the pedagogical principles of grammar teaching. These pedagogical principles partially interact with the previous theme concerning metalinguistic understanding.

The importance of contextualized grammar teaching is highlighted in the articles, drawing upon the view that language is created in a social context. Teaching grammar in context involves connecting grammatical choices to their consequences in terms of meaning. Clark (2010) attests to the importance of context, as linguistic features in themselves do not constitute the meaning of a text. Van Rijt and Coppen's (2017) findings, showing the importance of form-meaning connections in grammar teaching, further attest to the advantages of contextualization. The links between form and meaning can successfully be identified through contextualization, where the intended meaning of an utterance can be discerned through considering it in context. Myhill, Jones et al. (2012) and McCormack-Colbert et al. (2018) stress the importance of explicitly focusing on specific linguistic features embedded in the teaching materials as a way of making connections between form and function. Fearn and Farnan (2007) also discuss this and claim that explicit grammar instruction is relevant but must be contextualized for students to better understand how language works.

Grammar teaching in context guided several of the design of the articles included, where contextualized grammar teaching was implemented in their research design (Arseneau et al., 2018; Cushing, 2018; Fearn & Farnan, 2007; Fontich, 2014; Jones et al., 2013; McCormack-Colbert et al., 2018; Myhill, Jones et al., 2012; Watson & Newman, 2017). Following this approach, Cushing (2018) argues that grammar should be interwoven with other parts of L1 teaching, such as fiction and poetry, as well as speaking, listening and writing (see also Clarke, 2010; Demir & Erdogan, 2017; Derewianka & Jones, 2010; Myhill, Lines et al., 2012). Contextualizing grammar in relation to writing is the most dominant pattern within the articles, where grammar functions as a tool for writing development (as mentioned in Theme 2). The findings of the studies indicate that explicit teaching of grammar in context leads to students becoming better writers (Myhill, Jones et al., 2012; Myhill et al., 2018; McCormack-Colbert et al., 2018). Also, students appreciated a contextualized approach when learning grammar because it encourages them to make connections between grammatical structures and semantics and engage in more active interactions (Fontich, 2014; McCormack-Colbert et al., 2018). The pedagogical definition of grammar mentioned in Theme 2 is closely connected to a contextualization of grammar, since it highlights the relationship between form and function. However, the contextualization can also occur in the form of drawing explicit attention to

writers' specific needs (Myhill et al., 2018), in which case contextualization takes the form of individualization.

In addition, grammar in context highlights reflective interaction as crucial for students' ability to verbalize their understanding of grammar and, consequently, make meaning of grammatical knowledge (Fontich, 2014; Myhill, Lines et al., 2012). Studies indicate that contextualized grammar teaching can become functional and that students can achieve metalinguistic understanding by engaging in discussions and negotiations in interactive group activities on multiple occasions (Arseneau et al., 2018; Fontich, 2014, 2016; Fontich & Camps, 2014; Myhill, Jones et al., 2012; Rodríguez-Gonzalo, 2015). These pedagogical principles are closely connected to the previous theme concerning metalinguistic understanding, as the development of metalinguistic understanding relies on verbal interactions (Arseneau et al., 2018; Fontich, 2014). Watson and Newman's (2017) findings show that students can bring unconscious linguistic choices to consciousness through discussion and thus gain a critical understanding of language. Fontich (2014) also highlights this and claims that reflective interaction can help students explain their linguistic intuitions, thus making implicit knowledge explicit. This reflective interaction plays a fundamental role in enabling critical conversation about linguistic choices and the effects of these (Fontich, 2016; Myhill, Jones, Watson & Lines 2013). In relation to this interactive focus, Fontich (2016) also makes connections to a Vygotskian perspective, where language is seen as a semiotic tool (see also Arseneau et al., 2018; Derewianka & Jones, 2010; Myhill, Jones, Watson & Lines, 2013; Myhill et al., 2018). Findings by some researchers (Arseneau et al., 2018; Fontich, 2016) indicate that students who reflectively interact with each other in groups increase their metalinguistic understanding and understand grammar concepts to a greater extent, which reflects Vygotsky's view that learning occurs through social interaction. This emphasis on reflective and contextualized grammar teaching is also partly evident in teachers' conceptualizations of grammar teaching (Camps & Fontich, 2019; Watson, 2015).

Several authors stress the importance of an experimental approach when grammar teaching is contextualized (Arseneau et al., 2018; Fontich, 2014; Fontich & Camps, 2014; Myhill, Jones, Watson & Lines, 2013). Experimentation entails gathering linguistic data, observing and analyzing it, and classifying it in an interactive context. In contextualized grammar teaching, this could entail observing linguistic patterns during interactive group activities in order to facilitate students' reflection and experimentation with their own texts (Arseneau et al., 2018; Fontich, 2014; Fontich & Camps, 2014; Funke et al., 2013). Hence, experimentation is strongly linked to the metalinguistic activity mentioned in the previous theme. Experimentation can also entail students exploring syntactic structures through repeated exposure and learning how to recognize them without explicit grammar instruction (Funke et al., 2013), or formulating and testing a

hypothesis about the language system, thus practicing the ability to reason scientifically (Hudson, 2003). According to Myhill, Jones, Watson and Lines (2013), this experimental approach, where language play and risk-taking are actively encouraged, help students to recognize the elasticity of language. Also, Fontich (2014) asserts that exploratory cooperative interactions enable a broad range of grammar notions to take place, which, according to McCormack-Colbert et al. (2018), help students to take control of their writing.

A contextualization of grammar teaching encourages the use of authentic texts and student texts in working with grammar. The use of their own texts can serve as a starting point for students to investigate authorial choices (Derewianka & Jones, 2010; Fontich, 2016; Watson & Newman, 2017). Watson and Newman (2017) assert that authentic texts work as an effective platform to foster students' reading and analytic skills and help them to become more confident in applying metalinguistic terms. As a result, students are able to discuss intended linguistic and rhetorical effects more easily. Myhill, Jones, Watson and Lines (2013) claim that the use of examples from authentic texts, in addition to working with student texts, connects the writers to a wider writing community (see also Cushing, 2018). Derewianka and Jones (2010) also stress this because if whole texts in their contexts of use are neglected, grammar teaching risks being restricted to teaching prescriptive rules in isolation from meaning. Thus, the use of authentic texts represents a contextualization, since it aims to make the subject of grammar teaching relevant with text examples that share instructional contexts with other parts of L1 education, such as writing (Fearn & Farnan, 2007; Fontich, 2014; Myhill, Jones, Watson & Lines, 2013).

Concluding discussion

Focusing on representations of grammar teaching, a reflexive TA of all of the 31 included articles, generated three themes: *Grammar teaching as challenging*, *Grammar teaching fosters metalinguistic understanding* and *Grammar teaching in context*.

The analysis shows that when grammar teaching is described as challenging, this conclusion is mainly based on differing perceptions of grammar between linguists and teachers, which, according to some authors, creates a gap between academic theory and classroom practice. However, when considering the wider definition of grammar, pedagogical grammar, the division between theory and practice is not as self-evident. Rather, grammar teaching and linguistics can be construed as two contextual practices based on different theories as a result of their conditions. Further, the analysis shows that research tends to argue that teachers' prescriptive understanding of grammar teaching should be counteracted through increased grammatical subject knowledge, which could be attained through more linguistic input during pre- and in-service teacher education. But

here, however, the studies rather convey a simplistic view of what constitutes the teacher profession and classroom practice. Theme 1 highlights the need to address the interplay between theoretical and practical knowledge of grammar. A cooperation between linguists and teachers may provide insights into the different contextual prerequisites. Fontich and García-Folgado (2018) also discuss this and claim that researchers and practitioners need to find common ground from which to further explore and develop metalinguistic activity. This sort of cooperation could involve teachers to a greater extent in the research process.

Theme 2 indicates that an understanding of the prerequisites for classroom practice is crucial for grammar research to be relevant in L1 education, and thus emphasizes a pedagogical definition of grammar deriving from functional linguistics (an understanding also displayed in Myhill & Watson's [2014] literature study). This definition entails semantics and pragmatics, as well as lexical and syntactical aspects, and thus the definition goes beyond addressing only form and function to include use and the interrelationship between them as well. This is in line with previous meta-studies (Fontich & García-Folgado, 2018; Myhill & Watson, 2014), the results of which have shown that grammatical knowledge cannot be reduced to merely explicit knowledge of grammatical concepts. Drawing upon these functionally oriented conceptualizations of grammar, Theme 2 indicates that the objective of grammar teaching should be to promote students' metalinguistic understanding of how grammatical choices shape and create meaning, often in relation to the writing process. Here, an instrumental view of grammatical knowledge partially emerges, where grammar only has one value, by virtue of the effects it has on writing. The instrumental view is further underpinned by the understanding of grammar as a tool for reflecting on language use. Nevertheless, Theme 2 indicates that this partially instrumental view of grammar does not necessarily result in the exclusion of grammar as a separate learning object, since researchers have also maintained that grammar can function as both a learning object and a learning tool, allowing students to gain general knowledge and awareness about language.

Given the extent of the critique of 'traditional grammar teaching' (often characterized by decontextualized drill exercises), it is perhaps unsurprising that the final theme concerned contextualization, reflective interaction and experimentation. Theme 3 captures important pedagogical principles that are emphasized in metalinguistic activities or in which grammar is treated as a metalanguage. According to these principles, grammar should be learned in context and through reflective interaction and experimentation. Teaching characterized by interaction in a social context is fairly common but has not been the norm for L1 grammar teaching, which may offer an explanation as to why the research analyzed emphasizes contextualization. The emphasis on contextualization can be seen as an attempt to change a strongly prevailing teaching discourse and justify grammar teaching in L1 education. The contextualization of grammar shows how grammar can function as a meaning-making resource through connecting grammar to the

communicative context. Furthermore, reflective interaction is emphasized, since it facilitates making implicit knowledge explicit. Studies also highlight experimentation as effective, since students are encouraged to take ownership of their language production (this view was also prominent in Boivin's [2018] literature review). Finally, studies highlight the use of authentic texts as a way to contextualize grammar teaching, thus avoiding learning isolated from meaning.

Future research directions

One of the objectives of this study was to offer guidance to future Swedish research and teachers in order to facilitate teaching based on scientific knowledge and proven experience, as required by the Education Act (SFS 2010:800). Therefore, this section will draw attention to this, as well as to general research directions.

In line with Boivin's (2018) inference that a separation between the study of grammatical rules and their application is prominent, the present study suggests that research tends to uphold the gap between grammar in theory and grammar in practice. Practice-based research would therefore be one way to equip teachers with the knowledge required to teach based on modern linguistics and the realities of the classroom. This research should draw on a wide definition of grammar (Theme 2), as well as the pedagogical principles presented in Theme 3; otherwise, research risks consolidating the dichotomy between theory and classroom practice that was partially addressed in Theme 1. In order for research to improve teaching, teachers must not only act as research objects but also as actors with agency in the research process, thus conferring legitimacy upon teachers' experiences and the importance of practical knowledge. Along the same lines, Fontich and García-Folgado (2018) argue that metalinguistic activity is central since it places the need to explore the complexity of learning processes at the center of attention and enables an integration of theory and practice through the adaptation of case studies. Furthermore, Theme 2 demonstrates that grammar tends to be reduced to a tool in L1 teaching. An understanding of the intrinsic value of grammar is addressed to a certain extent, but in light of these results, it may be an area to investigate further.

Finally, in view of the contextual dependence of educational research, these findings need to be properly utilized in Swedish classroom practice if the results are to have any impact on L1 education in Sweden. Swedish teachers need knowledge that has direct benefits and utility in classroom practice in order to strengthen the scientific basis of their teaching. In consideration of this, the present review advocates research approaches that involve teachers in the research process, such as action research, learning studies and design research, where scientific knowledge and teacher professionalism can be developed simultaneously and, thus, acknowledge the contextual prerequisites of the classroom practice.

Based on the sample in this study, future Swedish research may therefore consider to reconceptualize grammar teaching through practice-based research approaches where a symmetrical relationship between theory and practice can be developed.

Notes

1. Studies that partly addressed previous empirical research but also made a theoretical contribution, however, were included.
2. The methods behind these results vary. For instance, it can include teachers' self-assessment during interviews as well as researchers' observations of classroom practice.
3. The term "metalinguistic" is used in a number of combinations in the articles included in this review (e.g., metalinguistic knowledge/awareness/ability/development). Here, "metalinguistic understanding" is used as an overall concept that includes all of these combinations, as they often are used interchangeably (Wilson & Myhill, 2012).
4. Myhill (2011) claimed that a consensual definition is difficult to achieve since the term "metalinguistic" is used with a spectrum of meanings. The present study does not intend to define this concept. For a further definition of the concept, see Myhill (2011).

References

- Allford, D. (2003). 'Grasping the nettle': Aspects of grammar in the mother tongue and foreign languages. *Language Learning Journal*, 27(1), 24–32. <https://doi.org/10.1080/09571730385200051>
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A. & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/01411920500401997>
- Arseneau, R., Foucambert, D., & Lefrançois, P. (2018). Improving the mastery of relative clause in French L1 secondary classes: The effects of an intervention based on verbal interactions on written syntactic structures. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–29. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.01.08>
- Boivin, M. C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. *L1 Educational Studies in Language and Literature*. 18(3), 1–47. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brunton, G., Stansfield, C., Caird, J. & Thomas, J. (2017). Finding relevant studies. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Eds.). *An introduction to systematic reviews*. (2nd ed). SAGE.
- Burgess, J., & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: Explicit or implicit? *System*, 30(4), 433–458. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00048-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00048-9)
- Camps, A., & Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. *L1 Educational Studies in Language and Literature*. 19(2), 1–36. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02>
- Clark, U. (2010). Grammar in the curriculum for English: What next? *Changing English*, 17(2), 189–200. <https://doi.org/10.1080/13586841003787332>
- Cushing, I. (2018). Stylistics goes to school. *Language and Literature*, 27(4), 271–285. <https://doi.org/10.1177/0963947018794093>
- Demir, S., & Erdogan, A. (2017). The role of teaching grammar in first language education. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 87–101.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, 8(1), 6–17. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1001>
- Evidence for policy and practice information and co-ordinating centre (EPPI-Centre). (2006). *EPPI-Centre Methods for Conducting Systematic Reviews*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Fearn, L., & Farnan, N. (2007). When is a verb? Using functional grammar to teach writing. *Journal of Basic Writing*, 26(1), 63–87.
- Fontich, X. (2014). Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction. In T. Ribas, X. Fontich, & O. Guasch (Eds.) *Grammar at school: research on metalinguistic activity in language education* (pp. 255–284). Peter Lang.
- Fontich, X. (2016). L1 grammar instruction and writing: Metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 238–254. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12184>
- Fontich, X., & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598–625. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Fontich, X., & García-Folgado, M. J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on

- metalinguistic activity. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18(3), 1–39. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02>
- Gombert, E. J. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (Eds.) (2017). *An introduction to systematic reviews*. (2nd ed). SAGE.
- Halliday, M.A.K. (2003). *On language and linguistics*. Continuum.
- Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*, 40(1), 105–130. <https://doi.org/10.1017/S0022226703002342>
- Hudson, R., & Walmsley, J. (2005). The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics*, 41(3), 593–622. <https://doi.org/10.1017/S0022226705003464>
- Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241–1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>
- Kolln, M., & Hancock, C. (2005). The story of English grammar in United States schools. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 11–31.
- McCormack-Colbert, A., Ware, J., & Wyn Jones, S. (2018). Developing writing skills of learners with persistent literacy difficulties through explicit grammar teaching. *Support for Learning*, 33(2), 165–189. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12200>
- Myhill, D. (2000). Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge. *Language and Education*, 14(3), 151–163. <https://doi.org/10.1080/09500780008666787>
- Myhill, D. (2011). The ordeal of deliberate choice: Metalinguistic development in secondary writers. In V.W. Berninger (Ed.) (2011). *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 247–274). Psychology Press.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A., & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: A pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103–111. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00674.x>
- Myhill, D., Jones, S., & Lines, H. (2018). Supporting less proficient writers through linguistically aware teaching. *Language and Education*, 32(4), 333–349. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438468>
- Myhill, D., Lines, H., & Watson, A. (2012). Making meaning with grammar: A repertoire of possibilities. *English in Australia*, 47(3), 29–38.

- Myhill, D., & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41–62. <https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2015). A classroom intervention on Spanish grammar and writing: The use of the past tense with secondary school students. *Cultura y educación*, 27(4), 879–898. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089388>
- SFS 2010:800. *Skollagen [The education act]*. Utbildningsdepartementet. Skolverket. (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. [*Curriculum for the upper secondary school*] Fritze distributör.
- Smagorinsky, P., Wilson, A. A., & Moore, C. (2011). Teaching grammar and writing: A beginning teacher's dilemma. *English Education*, 43(3), 262–292. <https://www.jstor.org/stable/23017093>
- Strzelecka, E., & Boström, L. (2014). *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska*. [Teachers' strategies in teaching grammar in Swedish]. Mittuniversitetet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-24427>
- Van Rijt, J., & Coppens, P. A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education—experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360–380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- Van Rijt, J., Wijnands, A., & Coppens, P. A. (2019). Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching. *L1 Educational Studies in Language and Literature*. 19(2), 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.03>
- Watson, A. (2012). Navigating 'the pit of doom': Affective responses to teaching 'grammar'. *English in Education*, 46(1), 22–37. <https://doi.org/10.1111/17548845.2011.11912453>
- Watson, A. M. (2015). Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness*, 24(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.828736>
- Wilson, A., & Myhill, D. A. (2012). Ways with words: Teachers' personal epistemologies of the role of metalanguage in the teaching of poetry writing. *Language and Education*, 26(6), 553–568. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.669768>
- Watson, A. M., & Newman, R. M. C. (2017). Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing. *Language Awareness*, 26(4), 381–398. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410554>

Homework and translanguaging – migrant parents' perceptions of and attitudes to participation in their children's schooling

Sofia Svensson, Linnéuniversitetet

Gudrun Svensson, Linnéuniversitetet

Abstrakt

The aim of this case study is to show how migrant¹ parents perceive the significance of participating in their children's schooling through homework in general and translanguaging homework in particular, and how their perceptions and attitudes are expressed linguistically. The study builds on semi-structured interviews which are examined through qualitative content analysis and appraisal analysis. The results show that participation can be perceived both as a possibility and as a challenge. The challenges were mostly due to linguistic barriers, but it appeared that the parents could change these challenges into possibilities, that were an advantage for their participation in their children's schooling. The prerequisites for the parents' possibilities to participate in translanguaging homework appear to depend on the teachers' receptiveness to the linguistic situations in the families.

Introduction and aim

The overall aim of this article is to study migrant parents' perceptions of and attitudes to homework as a means of participation in their children's schooling. The study is based on interviews with four parents of middle school children in Sweden with the focus on homework in general and on translanguaging homework in particular. In this study translanguaging homework means assignments which students and parents (or other adults) do and discuss together, with the possibility of using all their linguistic resources. The homework is supposed to be done in the linguistic context of the home. One aim of translanguaging homework is to enhance the students' language and knowledge development by using all their linguistic resources. The other aim is for the parents to gain insights into the

¹ By the concept of 'migrant parents' in this study we mean parents who have children in compulsory school and have migrated to Sweden for one reason or the other and thereby speak a mother tongue other than Swedish.

Swedish school system through translanguaging homework (cf. Svensson & Khalid 2017; Svensson et al. 2022).

Parents' participation in school is in accordance with the Swedish curriculum for the compulsory school, which declares: '*In partnership with the home*, the school should promote the all-round personal development of pupils into active, creative, competent, and responsible individuals and citizens' (Skolverket 2018:7, our italics). Furthermore, the curriculum declares that '*All who work in the school should work together with the pupils' guardians* to jointly develop both the content and the activities of the school and keep themselves informed about the individual pupil's personal situation and show respect for the pupil's integrity' (Skolverket 2018:14, our italics). These quotations indicate the desirability of mutual communicative cooperation between school and home.

Participation can be problematic for migrant parents due to, for example, language barriers and different attitudes and expectations on the part of teachers and parents (Bouakaz 2007, 2009; Bunar 2015; Dahlstedt 2018), such as regarding involvement in the students' schooling, learning development, institutional hierarchies, and amount of support (Månsson & Osman 2017). Monolingual homework in the second language Swedish can aggravate communication about schoolwork if everything that is read and done in school is executed in Swedish, since the tasks are to be performed in a language that is not the first language for either the children or the parents (cf. Bouakaz 2007, 2009; Bunar 2015; Dahlstedt 2018).

One way to bridge language barriers can be to implement transcultural and multilingual homework for students who speak one or more languages at home other than the official school language (Cummins & Early 2011; Garcia 2009; Little & Kirwan 2018; Strandberg 2010, 2013; Svensson 2017). Only a few prior Swedish studies have dealt with the influence of homework as a means to build relations between schools and multilingual students' parents. Strandberg (2010, 2013) focuses on homework with parents' life experiences as a resource for intercultural understanding, and Svensson and Khalid (2017) investigate how teachers apply translanguaging homework. In a recent study, Svensson et al. (2022) focus such collaborative work between home and school, seen through the epistemic (in)justice framework.

In this study we contribute to this sparsely researched area of homework as a means to involve parents, by applying yet another point of view, that of parents' perceptions and attitudes. Two analytical frameworks are combined for the investigation: *qualitative content analysis* (Berg 2001; Morse 2008) and *appraisal analysis* (Martin & White 2005, White 2015).

The specific aim of the article is to illustrate how parents perceive the significance of participating in their children's schooling through homework in general and translanguaging homework in particular. The following research questions were formulated to achieve this aim:

- How do parents perceive homework in general?
- How do parents perceive translanguaging homework as a means of participating in their children's schooling?
- What attitudes can be read from the parents' statements about their perceptions and how are they realized linguistically?

Before moving on to the analytical methodologies used for answering the research questions, the theory of translanguaging and previous research are described in the following section.

Translanguaging – theory and prior research

The concept of translanguaging was introduced in Welsh bilingual education by Williams (1996) and was then taken up by other researchers. Baker (2001/2011) describes translanguaging as a dynamic bilingual resource by which students can use both languages in a functional way to develop communicative and cognitive abilities. Regarding education, the concept of pedagogical translanguaging is used to describe how teachers deliberately plan translanguaging in teaching to enhance inclusion and learning (Cenoz & Gorter, 2020; Ganuza & Hedman, 2017; Juvonen & Källkvist 2021). Researchers and educators in multilingualism (e.g., García 2009; Cummins 2017; Svensson 2017) hence emphasize that pedagogical translanguaging can be a benefit for multilingual students, and also for parents who are offered the possibility of participating in school activities.

When working pedagogically with translanguaging, one strategy can be to involve parents by urging students to ask their parents for help with homework that involves all linguistic resources. For instance, figure 1 illustrates an example featuring translanguaging homework where students in year 3 of primary school are prompted to cooperate with parents. The task is to draw a headdress, name it in two languages and explain why you use it.

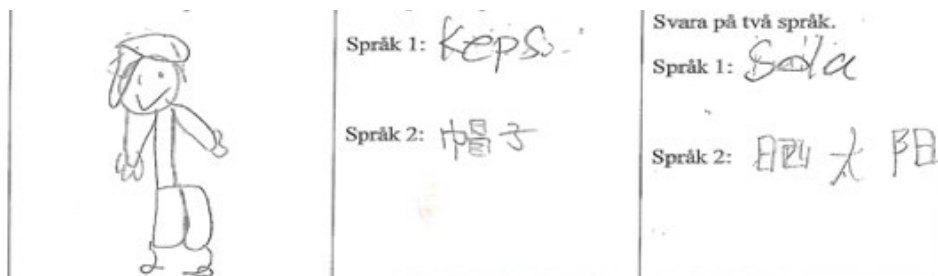


Figure 1. Translanguaging homework – translation and explanation.

The homework displays how the teacher's invitation to the parents to participate in the assignment has been fulfilled by a student and a parent. Another example

of translanguaging homework consists of the writing of poems using all their linguistic resources, which can be seen in figure 2.

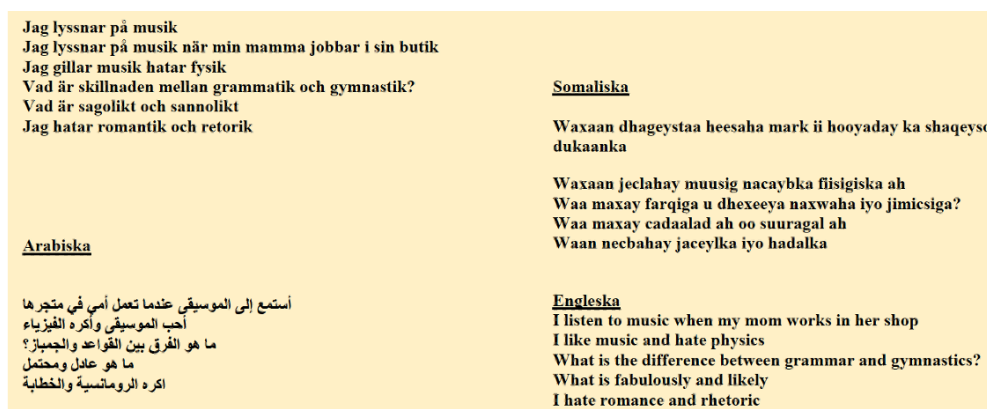


Figure 2. Aesthetic translanguaging homework.

The figure illustrates the result of translanguaging homework in which a student in year 4 has written the same poem repeatedly, using all her linguistic resources. Doing this as homework enables the parents to help the children with the writing if the children are not trained in writing in any of the languages they speak. This type of homework can be displayed on the walls in school for the children to read and compare the different texts and the languages, and for the parents to see when they visit school. This can be empowering for both the students' and the parents' identities (cf. Cummins & Early 2011).

Parents' experiences of cooperative translanguaging homework in Sweden in accordance with the scenarios above are described in Svensson and Khalid (2017). The migrant parents in their study had positive views of cooperating with the school and of supporting their 12-year-old children.

The participants and ethical considerations

The data in this article consists of interviews with four mothers of multilingual students in year 4 in a linguistically and culturally diverse Swedish middle school with a multilingual language policy. For ethical considerations, all the participants in this study have signed a paper of consent and were guaranteed total anonymity in accordance with the Swedish National Scientific Council (Vetenskapsrådet 2017). Consequently we do not disclose the participants' ethnicities, home countries, mother tongues or proficiency in other languages than Swedish or English. All the participants' names have been anonymized (Hadya, Gladys, Zahra and Kajal). They spoke Swedish with some differences in fluency, but no

interpreters were used during the interviews, as we did not want to risk that the presence of an interpreter might negatively impact the parents' ability to speak freely. Parents who were newly arrived in Sweden were not asked to participate.

Data collection and transcription

The collection of data was implemented through a *convenience sample* (Denscombe 2010). The teachers in a year 4 class had introduced translanguaging homework about four months prior to the interviews and worked with it since then. They asked the parents if they would like to participate in a research interview about school and homework. Thirteen parents signed consent forms, but only four interviews were conducted due to various obstacles including work schedules and the corona pandemic.

The interviews were semi-structured with the introductory question *What are your ideas about homework?* and followed up with supplementary questions on translanguaging homework in particular. The interviews were conducted with one parent and by one researcher at a time. They were audio recorded on dictaphones and transcribed by the authors of this study, using orthographic spelling and question marks. The transcription conventions are: (.) for short pauses, (()) for meta comments, ___ for emphasis and - for interrupted words. Moreover, [*] is used when the transcriber has added an explanation of a word that was implied by the cotext but not displayed in the example.

All the interviews were conducted in Swedish. Hence, all analyses are based on the Swedish transcripts and the analysed extracts of the transcripts have been translated into English thereafter.

Analytical frameworks

Two analytical frameworks are combined to highlight the data from diverse perspectives. Qualitative content analysis (Bengtsson 2016; Berg 2001; Morse 2008) is used to investigate the data to find the most salient categories and themes in the participants' answers, while appraisal analysis (Martin & White 2005, White 2015) broadens and deepens the analysis by examining the individual participants' evaluative language.

Qualitative content analysis

Qualitative content analysis is a research method for analysing qualitative descriptive studies in order to comprehend human perceptions in different situations (Bengtsson, 2016; Berg, 2001).

The data of this study is first investigated from a latent perspective, which means that the data is analysed in an interpretative way to try to find the deep structure of what is intended to be said and the underlying meaning in interview answers (Bengtsson 2016). The codes for this are created inductively during the development of the process (Bengtsson 2016).

At first the data was examined as a whole to learn ‘what is going on’ (Bengtsson 2016), taking the cotext and context into account. Thereafter, it was extracted into meaning units which in the next step were condensed with the aim of ascertaining ‘what is said’ (Bengtsson 2016) in order to find and code categories which were grouped as a collection of similar data (Bengtsson 2016; Graneheim et al. 2017; Morse 2008). The categories were in turn interrelated by themes, which were a unifying *red thread* and an answer to the question ‘why’ (Graneheim et al. 2017).

Table 1 illustrates how such an analysis is performed. An interviewee, Gladys, is talking about homework in general and makes the statement that is quoted as a whole, under the heading *Meaning unit*. The analysis began by extracting the text unit and condensing a meaning unit in order to code a category and finally the theme. As this is a latent analysis the category as well as the theme is interpreted. The Swedish original text is placed below the English in the table.

Table 1. Analysis of one of Gladys’s answers to questions about homework.

Meaning unit	Condensed meaning unit	Code	Category	Theme
When they come home (.) sometimes they eat bread and butter or sandwich and then [...] they have 45 minutes of sleep (.) after they wake up so then homework [...] (.) so I help them	they wake up homework after that so I help them	Homework is scheduled	Significance of homework in general	Parental possibility to participate in homework
<i>när de kommer hem (.) ibland äter dom smörgås eller macka (.) [...] dom har 45 minuters sömn (.) efter dom vaknat till så sen läxa [...] (.) så jag hjälper dom</i>	<i>dom vaknat sen läxa så jag hjälper dom</i>			

Gladys's statement shows that she finds it important that her children can do their homework. Her way of scheduling food intake, rest and homework seems to point at an active participation to prepare an advantageous situation for doing homework. Her last statement *so I help them* can be interpreted to mean that she helps them either by these arrangements or directly with the actual homework. Both interpretations show a participation in her children's homework.

Appraisal – description of evaluative language use

The *appraisal framework* was developed as a means to analyse meaning making through evaluative language consisting of attitudinal assessments activated and negotiated in interaction (Martin & White 2005; White 2015). The view of language in the framework stems from the theory of Halliday's systemic functional linguistics (Halliday 2014), and evaluations are seen to be construed within the interpersonal metafunction when people express their viewpoints on things and persons. During interaction, people, more or less consciously, make linguistic choices to create nuanced evaluations in the form of explicit or invoked positive or negative assessments in writing or speech. In this study, the appraisal framework is used to analyse the participants' language use in order to find how attitude is negotiated. In the interviews, this is done in Swedish, which is not the participants' mother tongue. However, the appraisal framework can be used for analysis of any of a person's languages in speech or writing. A person's language proficiency might affect the way the language is used, and depending on the person's linguistic skills, the realizations of attitudinal assessment can be clearer or more hidden. This might influence the performance of the analysis of appraisal. The analysis always considers the cotext and the situational and cultural contexts, but the researcher has to be extraordinarily aware of this in cases such as these. The interviews with the parents were admittedly only audio recorded, but during the interviews we could also observe the parents' non-verbal actions, such as gestures and facial expressions. This helped us to interpret the data in combination with the cotext and the cultural context.

Within the field of education, appraisal analysis has been used in prior research, for instance, in studies of teachers' and students' evaluative language in written texts (Coffin 2000; Folkeryd 2006; Juvonen & Svensson 2019). Furthermore, appraisal analysis has been conducted on spoken evaluative language, e.g., in Cunningham's studies of primary school educators' attitudes towards children's use of languages beyond English (2017, 2019). Earlier studies that have used appraisal analysis to explore attitudes towards homework seem to be sparse.

The appraisal framework consists of three systems of evaluative language, i.e., *attitude* (people's assessments), *engagement* (resources of dialogistic positioning) and *graduation* (force and semantic focus) (Martin & White 2005,

White 2015). Leaving the latter two aside, this study focuses on the system of attitude, which according to the appraisal framework is divided into three subsystems: *affect* (concerning people's emotional reactions), *judgement* (concerning people's behaviour according to various normative principles) and *appreciation* (concerning assessments and values of objects, processes and states of affairs) (Martin & White 2005, White 2015).

Affect is typically realized in speech or writing through mental processes of reaction, which can be explicitly expressed in different ways, e.g., 'I *hate* chocolate',² or through attributive relations of affect, e.g. '*I'm happy*'. It may also be realized as nouns, e.g., 'His *fear* was obvious to all'.

Judgement is typically explicitly realized as adverbials, e.g., '*honestly*', attributes or epithets, e.g., 'a *corrupt* politician', as nominals, e.g., 'a *hero*' or as verbs, e.g., 'to *triumph*'. Furthermore, judgement can also be invoked and the interpretation then depends on the cotext, the situational context and the cultural context. Regarding the judgement of somebody's mental capacity, it could concern someone's capacity to make decisions by themselves from given information (cf. National Health Service 2021). This is not the case in this study, however. Here, mental capacity refers to *linguistic proficiency* which can be judged as positive or negative depending on the perception of a person's language skills.

Finally, appreciation is explicitly realized in terms of the compositional qualities of an entity, e.g., '*balanced*', or of an entity's aesthetic impact, e.g., '*boring*'. Like judgement, both appreciation and affect can be invoked and are then interpreted in the same way as judgement, depending on the cotext and the situational and the cultural context.

The appraisal analysis in this study started in the meaning units of the interviewed participants' replies found by the content analysis and were examined at a micro level. The explicit or invoked linguistic attitudinal choices were coded according to the subsystems of attitude. Instantiations of affect in the data were coded as positive or negative feelings of un/happiness, in/security, dis/satisfaction or dis/inclination, i.e., as feelings displaying polarity. Instantiations of judgement were coded as normality, capacity, tenacity, veracity and propriety, and those of appreciation were coded as reaction, composition or valuation. The coded types were in turn coded in fine-grained detail of positive or negative subtypes.

Through a systematic method of coding, it was possible to analyse *how* the parents in this study expressed their attitudes linguistically by looking at their discourse semantic choices of attitude. Some codings of the participants' expressions in this study are our modifications of Folkeryd's adaptation (2006) of the original appraisal model by Martin and White (2005). It is firstly affect in the

² The Appraisal Theory Homepage links to several websites where examples of typical realizations of the three subsystems are given. The examples in this section were collected there (Appraisal Theory Homepage 2015, italics in original).

form of insecurity in a more distinct definition, here named *concern*. Secondly, it is judgement in the form of mental capacity, in a differently defined definition of positive or negative *linguistic proficiency*. Thirdly, it is judgement in the form of tenacity in a more distinct definition, here named positive or negative *persevering*. All three subsystems of attitude were analysed continuously in our study and the results will be presented in accordance with when they appeared, not for each subsystem at a time.

Findings

The findings from the analyses are divided into two sections, with the content analysis with categories and themes presented first, followed by the more detailed micro analysis of appraisal.

Qualitative content analysis

In the qualitative content analysis, the coding of the parents' perceptions of homework and translanguageing evolved into categories of different kinds, which are the significance of:

- homework in general
- using all linguistic resources
- obtaining support from someone other than the parent
- not mastering the languages in the translanguageing homework
- parental support
- enhancing the mother tongue
- not mastering writing in one of the languages

In order to illustrate the analyses, we highlight three salient examples, displayed according to the order given in the list above.

Table 2. Significance of homework in general (Kajal).

Meaning unit	Condensed meaning unit	Code	Category	Theme
Homework (.) with homework (.) I think if they are as extra they help the children	they help children	Homework can help	Significance of homework in general	Parental perception that homework creates a possibility for the children to learn

<i>läxor (.) med läxor (.) jag tror att om dom finns som extra hjälper dom barnen</i>	<i>dom hjälper barnen</i>			
---	---------------------------	--	--	--

The interpreted category is that Kajal talks about homework in general and thinks that it is important for the children, but in this very statement, the interpreted theme is that she does not express any active participation on her own part, but that homework offers a possibility for her children to learn.

The analyses also showed that all the other parents had a positive perception of homework in general, though their answers showed that they were more or less engaged in the work.

Table 3 illustrates the analysis of how Gladys and her children linguistically cooperate with the homework. Gladys has previously said that her children do not master the mother tongue, but they all know English very well. The interviewer then asks what languages they use when they are doing translanguaging homework, and Gladys replies that they use a mixture of everything.

Table 3. Significance of using all linguistic resources (Gladys).

Meaning unit	Condensed meaning unit	Code	Category	Theme
We mix (.) with Swedish [...] then we mix everything (.) all [*languages] that work we mix (.) yes we mix everything	We mix everything that works	You can mix all languages to make it work	Significance of using all linguistic resources	Possibility for parental participation by using all linguistic resources
<i>vi blandar (.) med svenska [...] sen blandar vi allt (.) alla som funkar blandar vi [...] ja vi blandar allt</i>	<i>Vi blandar allt som funkar</i>			

This analysis shows that the category is different from the example in table 2, as it is about the significance of using all linguistic resources. However, the theme still has a certain similarity, as the participant expresses possibilities, but this time regarding her own participation.

The next example illustrates Kajal's answer to the question whether she works with both her mother tongue and Swedish when she is helping her children with the translanguaging homework.

Table 4. Significance of obtaining support from someone other than the parent (Kajal).

Meaning unit	Condensed meaning unit	Code	Category	Theme
No (.) if it is so difficult I say to her brother you come and help her <i>Nej (.) om det är så svårt säger jag till hennes bror kom du hjälper henne</i>	If difficult I tell her brother to help <i>Om svårt säger jag till hennes bror att hjälpa till</i>	Parent needs help	Significance obtaining support from someone other than the parent	Parental participation as a challenge

This example shows that participation is not only a possibility but also a challenge, which appears in the interpreted theme. The themes that were interpreted can be summed up as two general areas of parental perceptions of participation – as a *possibility* or as a *challenge*.

Appraisal analysis

The findings of the microanalyses of the participants' interview replies containing explicit or invoked expressions of attitude are presented for one parent at a time. In the examples below the Swedish original utterances are displayed under the English examples, where the expressed attitude is marked with bold letters. To the right of the English examples, the coding of attitude is displayed in square brackets.

Hadya

The interviewer asks Hadya what she knew regarding the Swedish school system when she had just arrived in Sweden and her children were about to start school here. Hadya then points to the large differences between the Swedish school and the school in her home country, especially regarding homework. She declares that her children are happy in the Swedish school, but adds:

Example 1³.

H: ... but this thing that they don't bring homework every day (.) **I was a bit worried** [affect: insecurity, concern (explicit)]

... men den här saken att de inte kommer med läxor varje dag (.) Jag var lite orolig

Hadya, who used to spend many hours a day on homework in her home country, seems to regard homework as an important opportunity for learning. Thus, the fact that her children do not bring homework home every day worried her. Here she uses the linguistic subsystem affect to express her feeling of insecurity and concern. Example 2 shows that she does not find the homework practice of her son's school adequate, as she asks the interviewer:

Example 2.

H: **Why don't you have homework as in our home country?** [appreciation, reaction, negative quality (invoked)]

Varför har ni inte läxor som i vårt hemland?

Hadya's question could be interpreted as an expression of questioning the system of homework in the Swedish schools. In the light of her intonation and facial expressions, however, it has been interpreted as a case of appreciation, realized in the form of reaction of negative quality. Even though the negative appreciation is invoked, it seems from the concern she had just expressed (see example 1) that this question is not only asking about but also questioning the Swedish school system. Nevertheless, it cannot be known for sure if Hadya is referring to her own son's class when she says *Why don't you have homework...?* (our bold face), or if it is the whole school system per se that she is referring to. She seems to include the interviewer, i.e., the researcher, who is not a teacher at her son's school in the question, holding both the teachers and the researchers accountable. Hence, the question is interpreted as concerning the whole school system. About her son, she says that she does not only have to help him:

Example 3.

H: But my son [...] **I feel I have to push him all the time** [judgement, tenacity, negative responsibility (invoked)]

Men min son [...] jag känner att jag behöver pusha honom hela tiden

³ In addition to the examples, which contain excerpts where attitude is expressed, the running text below the examples shows further findings that emerged in the interviews but are not shown in the examples for reason of limited space.

Here the appraisal analysis shows that Hadya values her son's lack of concern for schoolwork as low tenacity and irresponsibility, which is invoked in her statement that she feels that she has to push him to do his homework all the time. Therefore, she has to struggle with him:

Example 4.

H: **That's why I struggle so much with my son now** [judgement, tenacity, positive persevering (explicit)]

Det är därför jag kämpar så mycket med min son nu

Explicitly in Hadya's statement about struggling lies her appraisal in the form of self-judgement, namely that she displays positive tenacity and perseverance by helping and pushing her son.

The interviewer then continues to ask Hadya about translanguaging homework in particular. See example 5:

Example 5.

I: Has your son ever brought translanguaging homework home?

H: ((nods))

I: What do you think about that?

H: **I think it's very nice** so students can also learn some words in the home language [appreciation, reaction, positive impact (explicit)]

I: *Har din son någon gång tagit hem transspråkande läxor?*

H: *((nickar))*

I: *Vad tycker du om det?*

H: *Jag tycker det är jätteroligt så elever också kan lära sig några ord på hemspråket*

Hadya uses the linguistic subsystem appreciation to express her reaction of positive impact, when she says that she thinks that translanguaging homework is *very nice* and adds that it is because the *students can also know some words in the home language*.

In example 6, the interviewer wants to know in detail how the work with the translanguaging homework is being conducted:

Example 6.

I: Ali asks you questions and you answer?

H: Yes we sit and (.) **I like to help him** [appreciation, reaction, positive quality (explicit)]

I think it's nice [appreciation, reaction, positive quality (explicit)]

but when he cooperates with me **I sometimes feel no no I force him** [judgement, propriety, immorality (explicit)]

but there is no choice

[judgement, tenacity,
persevering (invoked)]

- I: *Ali ställer frågor till dig och du svarar?*
H: *Ja vi sitter och (.) Jag tycker om att hjälpa honom
Jag tycker det är roligt
men när han samarbetar med mig känner
jag ibland nej nej jag tvingar honom
men det finns inga val*

When answering the interviewer's question this time, Hadya twice expresses appreciation and a reaction of positive quality towards her own help with Ali's translanguaging homework. She explicitly declares that she *likes to help him* and that she thinks *it is nice*. However, she adds that sometimes she feels as if she is forcing him to do this homework. Here she expresses self-judgement of negative propriety and immorality, but she seems to justify her behaviour by saying that *there is no choice*. This statement shows a judgement of her own tenacity, perseverance, which implicitly invokes that she is a good mother who doesn't give up regarding her son's schooling.

Gladys

The interviewer asks if Gladys can help her children with homework in Swedish if the instruction of the translanguaging homework is given in Swedish:

Example 7.

- I: If it [*the instructions for the translanguaging homework] is in Swedish?
G: Yes in Swedish too (.) **although I do not understand sometimes but I also-** ((laughing)) **sometimes I do not understand** [judgement, capacity, negative linguistic proficiency (explicit)]
so I google Google Translate [judgement, tenacity, positive persevering (invoked)]
so I understand what they say (.) I find from Google [judgement, capacity, positive linguistic proficiency (explicit)]
I: *Om den [*instruktionen till den transspråkande läxan] är på svenska?*
G: *Ja på svenska också (.) även om jag inte förstår ibland men jag också- ((skrattar)) ibland förstår jag inte*
så jag googlar Google translate
så jag fattar vad dom säger (.) jag hittar från Google

In the first part of Gladys's answer, she expresses judgement of her own negative linguistic proficiency, saying that *sometimes* she does *not understand* Swedish. In the second part, she implicitly expresses self-judgement of tenacity and perseverance by implying that she does not give up even though she does not always comprehend her children's homework in Swedish. She declares that in such cases she turns to Google Translate to gain an understanding, judging her own linguistic proficiency positively.

Later in the interview, as illustrated by example 8, Gladys is asked if she does not use her mother tongue when she helps her children with their homework:

Example 8.

I: You do not talk the mother tongue when you talk about homework and th-?

G: No because it [*the homework] does not stick well [judgement, capacity, negative linguistic proficiency (invoked)]

I: *Du pratar inte modersmålet när ni pratar om läxorna och de-?*

G: *Nej för dom [*läxorna] fastnar inte bra*

Gladys responds that she does not use her mother tongue when doing homework with her children *because it does not stick well*, which implies that she believes that her children do not remember the homework as well in her mother tongue as they do in Swedish. Invoked in her answer is the use of the linguistic subsystem judgement in the form of negative linguistic proficiency, here seen to be linked to the children's proficiency in her mother tongue.

In example 9, the interviewer continues by asking if the teachers have sent home homework that is supposed to be done in both Swedish and in Gladys's mother tongue, and she answers:

Example 9.

G: **No I cannot write so (.) we can only talk (.)** [judgement, capacity, negative linguistic proficiency (invoked)]
 If I can write well in my mother tongue (.) so I can help them talk [...] (.) **but I cannot write**

G: *Nej jag kan inte skriva så (.) vi kan bara prata (.) om jag kan skriva bra på modersmålet (.) så jag kan hjälpa dom att prata [...] (.) men jag kan inte skriva*

When Gladys replies to the interviewer that she cannot write in her mother tongue, she implies that she cannot help her children with translanguaging homework if it

consists of writing assignments. She expresses self-judgement of her own negative linguistic proficiency, explaining that she would have helped her children to write if she had been able to write well in her mother tongue. However, she says that she can speak her mother tongue, which means that she and her children are using some sort of translanguaging orally when doing the homework.

Zahra

The reply of the third informant, Zahra, to the interviewer's question about her perception of translanguaging homework reads:

Example 10.

<p>Z: She eh she eh she does not know the mother tongue (.) just read (.) She does not know many words (.) She does not understand</p>	<p>[judgement, capacity, negative linguistic proficiency (invoked)]</p>
---	---

Z: *Hon eh hon eh hon kan inte modersmålet* (.)
bara läsa (.) *Hon kan inte mångt ord* (.) *Hon förstår inte*

In her reply Zahra declares that her daughter does not know Zahra's mother tongue. She states that her daughter can *just read* and adds that *she does not know many words, she does not understand*. By saying this, Zahra explicitly judges her daughter's linguistic proficiency as negative when it comes to working with translanguaging homework in the mother tongue.

Kajal

Finally, the informant Kajal emphasizes her effort to support her children with their homework, which can be a challenge to her:

Example 11.

I: When they have homework (.) do you help them with it?

<p>K: No (.) there are many sentences which are long (.)</p>	<p>[appreciation, composition, negative complexity (explicit)]</p>
---	--

<p>I cannot handle it (.) No</p>	<p>[judgement, capacity, negative linguistic proficiency (explicit)]</p>
--	--

I: När dom har läxor (.) hjälper du dom med läxorna?

K: Nej (.) det finns många meningar som är långa (.)
Det jag kan inte klara (.) Nej

In the interview, Kajal declares that she cannot handle long sentences in the homework, thereby explicitly expressing that she assesses the homework as being negatively complex. She seems to draw this conclusion based on her self-judgement of her own negative linguistic proficiency.

In example 12, the interviewer continues to ask Kajal about what languages she uses when doing homework with her daughter:

Example 12.

- I: When you do the homework (.)
 K: Yes
 I: do you explain in your mother tongue?
 K: Do you mean say in my mother tongue and in Swedish?
 I: Yes
 K: **No (.) if it is so difficult I say to her brother come you help her (.)** [judgement, capacity, negative linguistic proficiency (invoked)]
My son helps his sister (.) so I tell him come you help her [judgement, capacity, positive linguistic proficiency (invoked)]
She knows little [judgement, capacity, negative linguistic proficiency (explicit)]
 I: **Yes**
 K: **Not that much (.)** [judgement, capacity, negative linguistic proficiency (explicit)]
My son comes and help her (.) explains her [judgement, capacity, positive linguistic proficiency (invoked)]
 I: Yes okay but can you explain?
 K: **No it is not that much I can explain** [judgement, capacity, negative linguistic proficiency (explicit)]
- I: *När ni gör läxorna (.)*
 K: *Ja*
 I: *Förklarar du på modersmålet?*
 K: *Menar du säger på modersmålet och på svenska?*
Ja
 I: *Nej (.) om det är så svårt säger jag till hennes bror kom du hjälper henne*
 K: *Min son hjälper sin syster (.) så säger till honom kom hjälp henne (.)*
Hon kan lite
 I: *Ja*
 K: *Inte så mycket (.) min son kommer och hjälper henne (.) förklarar henne*
 I: *Okej (.) men kan du förklara?*
 K: *Nej det är inte så mycket jag kan förklara*

Kajal replies that she does not use both her mother tongue and Swedish when doing the homework with her daughter. If the homework is difficult, she asks her son to help his sister instead, implying self-judgement of her own negative linguistic proficiency and reversely, implying judgement of her son's positive linguistic proficiency. She explicitly judges her daughter's linguistic proficiency as negative due to its limited scope, saying that *She knows little. Not that much*. The interviewer asks if Kajal herself can explain, i.e., explain the homework to her daughter, but Kajal says that she does not explain much, implicitly judging her own linguistic proficiency negatively again.

Concluding discussion and teaching implications

The starting point in the theory of pedagogical translanguaging and the combining of two frameworks for analysis in this study has turned out to function well. The pedagogical translanguaging theory helped us to understand and illustrate the work with translanguaging homework that was performed in a linguistically diverse middle school class. In the interview data from four participating migrant parents, content analysis helped us to find relevant themes on translanguaging homework and participation, evolving around salient meaning units. The parents' evaluative language in the meaning units could in turn be analysed at a micro level by the appraisal analysis. Through this, we were able to capture the parents' perceptions and find which attitudes they expressed about homework in general and translanguaging homework in particular. We could also see how this was expressed linguistically as explicit or invoked realizations of affect, judgement and appreciation in their interview answers. To the best of our knowledge, prior appraisal research on second language speakers' oral production is sparse or non-existent in Sweden (cf. Juvonen and Svensson 2019 for a study on the use of appraisal in written Swedish as a second language production). Our study can thus contribute to the research field of oral appraisal among second language speakers of Swedish.

In our study, appraisal in the form of attitude was realised in different ways in the participants' interview answers. They often seemed to express positive appreciation of the translanguaging homework, which corroborates the findings of Svensson and Khalid (2017) who showed that parents in their study also expressed positive attitudes towards translanguaging homework. However, in our study, feelings of worry were also expressed concerning homework, but the concerns are directed towards the small amount of homework in one parent's eyes, not to the translanguaging homework per se.

The most common way to express evaluations concerning translanguaging homework in our study was realized through judgements of people's behaviour.

Some of the participants expressed their own positive tenacity when it came to pushing and struggling with their children to make them do their homework. The parents also expressed their own positive tenacity when they described how they found ways to solve language difficulties in conjunction with the translanguaging homework instead of giving up. These two examples show how the two analytical frameworks gave us the possibility to pay attention, sort out, and focus on different matters. The circumstances just mentioned had been regarded as challenges through the content analysis, but they turned out to be possibilities when seen through the appraisal analysis.

Quite a large number of attitudes realized as judgements of persons' linguistic proficiencies were also expressed during the interviews. Some parents made self-judgements of their own linguistic proficiencies, often judged as negative, and of their children's linguistic proficiencies when it came to understanding, speaking and writing in languages other than Swedish. This finding shows that despite the teachers' well-meaning intentions with the translanguaging homework it did not always result in facilitating the parent's participation in their children's schooling and the translanguaging homework could sometimes be seen as a challenge.

Overall, our findings show positive attitudes towards translanguaging homework, which was used as a part of the pedagogical translanguaging strategies in the school studied here. This confirms the results of studies on pedagogical translanguaging as a means to enhance collaboration between home and school by Cummins (2007), Garcia (2009) and Svensson (2017). However, prior research on collaboration between migrant parents and Swedish school by e.g., Bouakaz (2007, 2009), Bunar (2015), Månsson and Osman (2017) and Dahlstedt (2018) indicates that collaboration might be problematic due to language barriers and different expectations on either part. Such differences between the home and the school were not displayed in our study, apart from the challenges that some parents faced with the translanguaging homework due to their own or their children's level of linguistic proficiency. One of these challenges was when neither parents nor children could write in the mother tongue. Another challenge appeared when the children did not want to cooperate in the mother tongue. Nevertheless, the appraisal analysis helped us see that some of the linguistic challenges could be turned into possibilities with the support of digital translation tools or siblings.

Engaging in cooperative translanguaging homework is intended to be a tool for involvement and inclusion of parents in school activities and also for enhancing learning and bilingual development of children. Teaching implications that our study show are that when using translanguaging homework as a strategy for enhanced parental participation, it poses a challenge to the teacher not to cause feelings of exclusion for the parents, nor for their children. Translanguaging homework requires considerable sensitivity and careful efforts to design the

homework, on the part of the teacher. Mutual communication between teachers and parents, where the teacher is amenable to information about the linguistic resources in the home, allows for individual and adapted translanguaging homework that is an advantage for the children's multilingual development and increases parents' possibilities to participate in their children's schooling. This result was also found, among others, in the study by Svensson et al. (2022).

Further teaching implications of our results are the importance of sensitivity of the linguistic situation in the students' homes, so that one does not draw any implicit expectations of mother tongue proficiency and of the parents' ability to read or write. The teacher should be aware of and pay attention to language proficiencies in the families. Regarding the design of the translanguaging homework, our study shows that the teacher has to consider what language proficiency to highlight, and, if possible, customize the homework differently according to the linguistic conditions in different families. Considering matters of this kind when working with pedagogical translanguaging and translanguaging homework can increase collaboration between migrant parents and school and enhance the students' learning.

References

- Appraisal Theory Homepage (2015) <https://www.grammatics.com/appraisal/>
Retrieved 13 September 2021.
- Baker, C. (2001/2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (5th ed.). Multilingual Matters.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Open Plus* 2. (p. 8–14).
- Berg, B. I. (2001). *Qualitative research methods for social science*. Allyn and Bacon.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- Bouakaz, L. (2009). *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Studentlitteratur.
- Bunar, N. (2015). Det osynliggjorda föräldraskapets nätverk, länkar och broar
In Bunar, N. (Ed.) *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. (1st ed.). Natur & Kultur. (p. 214–265).
- Cenoz, J. and Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes* 39. (p. 300–311).
<https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Coffin, C. (2000). *History as Discourse: Construals of Time, Cause and Appraisal*, unpublished PhD thesis. Department of English.

- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2) (p. 221–240).
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (1st ed.). Natur & Kultur.
- Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Cunningham, C. (2017). *Saying more than you realise about 'EAL': discourses of educators about children who speak languages beyond English*. Doctoral diss. University of York.
- Cunningham, C. (2019). 'The inappropriateness of language': discourses of power and control over languages beyond English in primary schools. *Language and Education*, 33(4). (285–301).
<https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1545787>
- Dahlstedt, M. (2018). Parental responsabilization: Involving 'immigrant parents' in Swedish schools. In Guo, Y. (ed.), *Home-school relations: International perspectives*. Springer Nature. (p. 73–87).
- Denscombe, M. (2010). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Folkeryd, J. W. (2006). *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Doctoral diss. Uppsala universitet.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2017). Ideology versus practice: Is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction? In Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (Eds.) *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Multilingual Matters. (p. 208–225).
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Blackwell Pub.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today* 56. (p. 29–34). <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. (4th ed.). Routledge.
- Juvonen, P. & Källkvist, M. (2021). Introduction: Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives. In Juvonen, P. & Källkvist, M. (Eds), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* Multilingual Matters. (p. 1–20).
- Juvonen, P. & Svensson, G. (2019). Evaluative language as a legitimising strategy: Swedish students give voice to anxiety and moral values. In *Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018 / Ljung Egeland, B., Roberts, T., Sandlund, E, & Sundqvist, P. (Eds.) Karlstad University Press, 2019. (p. 89–110).*
- Little, D. & Kirwan D. (2018). Translanguaging as a key to educational success: the experience of one Irish primary school. In Maryns, K., Slembrouck, S., Sierens, S., Van Avermaet, P. & Van Gorp, K. (Eds). *The Multilingual Edge of Education*. Palgrave Macmillan. (p. 313–339).
- Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Morse, J. (2008) Confusing categories and themes. *Qualitative Health Research* 18 (6). (p. 727–728). <https://doi.org/10.1177/1049732308314930>

- Månsson, N. & Osman, A. (2017). I gapet mellan hem och skola: om några somaliska föräldrars möte med den svenska skolan. In Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (Eds.) (2017). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Första utgåvan. Liber. (p. 71–93).
- National Health Service (2021) *Mental Capacity Act*
<https://www.nhs.uk/conditions/social-care-and-support-guide/making-decisions-for-someone-else/mental-capacity-act/> Retrieved 19 May 2021.
- Skolverket (2018). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011: Revised 2018*.
<https://www.skolverket.se/download/18.31c292d516e7445866a218f/1576654682907/pdf3984.pdf>. Retrieved 29 November 2020.
- Strandberg, M. (2010). Läxor om kulturell mångfald i flerspråkiga och enspråkiga klassrum. In N. Musk & Å. Wedin (Eds.) *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Studentlitteratur. (p. 245–264).
- Strandberg, M. (2013). Läxor om och för kulturell mångfald med föräldrars livserfarenheter som resurs – några kritiska aspekter. Stockholm University.
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Natur och kultur.
- Svensson, G & Khalid, I (2017). Transspråkande för utveckling av flerspråkighet. Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet. In Pirjo Lahdenperä, & Eva Sundgren (Eds.) *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. 1st ed. Liber. (p. 94–115).
- Svensson, S., Donoso, A. & Svensson, G. (2022). Collaboration Between School and Parents: Homework in General and Translanguaging Homework in Particular. *HumaNetten* (48) (p. 84–112).
- Vetenskapsrådet (2017). God forskningsred.
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningsred.html> Retrieved 13 September 2021.
- White, P. R. R. (2015). *Appraisal Theory*. Wiley Online Library.
<https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi041>
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis and C. Baker (Eds.). *The language policy: Taking stock*. Community Associations Institute. (p. 39–78).

Stavning hos lågstadieelever med olika läsprofiler

Christian Waldmann, Linnéuniversitetet

Maria Levlin, Umeå universitet

Abstrakt

I denna studie undersöks stavning i årskurs 3 hos en grupp elever som i årskurs 2 hade olika läsprofiler samt relationen mellan elevernas avkodningsförmåga, läsförståelse och stavningsförmåga i årskurs 2 och deras stavning i årskurs 3. Deltagare är 58 elever som med utgångspunkt i *the Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986) fördes till någon av följande läsprofiler när de gick i årskurs 2: typisk läsförmåga (20 elever), svag avkodning (11 elever), svag läsförståelse (13 elever) och svag avkodning och läsförståelse (14 elever). Studiens data hämtas från screeningar av elevernas avkodningsförmåga, läsförståelse och stavningsförmåga i årskurs 2 samt från en detaljerad analys av stavningen på fonem- och ordnivå i den narrativa skrivuppgiften i de nationella proven i årskurs 3. Den kvantitativa datan analyserades med hjälp av deskriptiva och parametriska metoder. Resultaten visar att det inte fanns några signifikanta skillnader mellan läsprofilerna vad gäller andelen korrekt stavade ord och fonem, fonologiskt plausibla felstavningar, fonologiskt icke-plausibla felstavningar och utelämnade/tillagda grafem. Avkodningsförmåga, läsförståelse och stavningsförmåga i årskurs 2 korrelerade positivt med andelen korrekt stavade ord och fonem, och negativt med andelen fonologiskt plausibla felstavningar i årskurs 3. Dock var det endast stavningsförmåga i årskurs 2 som ensamt och signifikant bidrog till att förklara variationen i korrekt stavade ord och fonem i årskurs 3. Sammantaget indikerar resultaten att en svag läsförmåga i årskurs 2 inte medför en högre risk för stavningssvårigheter i de tidiga skolåren. Resultaten diskuteras i relation till den svenska ortografins transparens.

Inledning

I modellen *the Simple View of Writing* beskrivs processer som är involverade i skrivandet på transkriptionsnivå, textproduktionsnivå och exekutiv nivå (Berninger & Amtman, 2003). Processer som är involverade i stavning hänförs till transkriptionsnivån, medan själva skrivandet på ord-, menings- och diskursnivå räknas till textproduktionsnivån. Planering, granskning och revidering av texten hänförs till den exekutiva nivån. I modellen utgör arbetsminnet en central resurs som samordnar processerna på de tre nivåerna. Arbetsminnets kapacitet blir

därför avgörande för hur genomförandet av en skrivuppgift faller ut (t.ex. Berninger, 1999; Bourke & Adams, 2010). Eftersom arbetsminnesresurserna är begränsade innebär t.ex. en icke-automatiserad stavning en högre belastning på arbetsminnet vilket i sin tur kan påverka textens kvalitet negativt. En automatiserad stavning frigör arbetsminnesresurser till processer på textproduktionsnivå (t.ex. idégenerering, val av ord och ordföljd) och exekutiv nivå (t.ex. planering och revidering av den skrivna texten). Det är väl känt att stavning ofta är en utmaning för elever med lässvårigheter, i synnerhet för elever med avkodnings- och stavningssvårigheter. Det gäller särskilt i språk med djupa ortografier, såsom engelskan (Berninger m.fl., 2008). Däremot verkar sambanden mellan avkodnings- och stavningssvårigheter vara mer komplexa i språk med ytligare ortografier, såsom t.ex. svenskan, finskan och italienskan (Diamanti m.fl., 2018; Eklund m.fl., 2015; Torppa m.fl., 2017; Waldmann & Levlin, 2019). I föreliggande studie undersöks stavning i skriven text i årskurs 3 hos en grupp elever identifierade med olika typer av läsprofiler i årskurs 2 i svenska.

Bakgrund

Inledningsvis beskrivs stavning enligt dual-routemodellen som utgör teoretisk utgångspunkt för den här studien. Därefter ges en kort översikt över tidigare forskning om stavning i ortografier med varierande transparens och om stavning vid lässvårigheter.

Stavning enligt dual-routemodellen

Enligt dual-routemodellen kan en skribent komma fram till ett ords stavning genom att använda två olika rutter: den sublexikala ruten (fonologisk strategi) och den lexikala ruten (ortografisk strategi) (t.ex. Coltheart, 1978; Ellis, 1988; Tainturier & Rapp, 2002). Den fonologiska strategin innebär att skribenten delar upp ord i fonemsegment, omvandlar dem till grafem och sedan skriver orden (Masterson & Apel, 2013, Treiman, 2017). Nybörjarskribenten förlitar sig i huvudsak på denna strategi. Uppdelningen av ord i fonemsegment förutsätter en god fonemisk medvetenhet så att skribenten klarar av att dela upp ordets fonologiska representation i fonemsegment på ett korrekt sätt.

Den ortografiska strategin innebär att skribenten kan aktivera hela eller delar av ords ortografiska representation från långtidsminnet utan att först behöva koppla enskilda fonem till grafem. Denna strategi används huvudsakligen av mer erfarna skribenter. Den lexikala ruten förutsätter ett rikt ortografiskt lexikon, något som nybörjarskribenten bygger upp gradvis genom sina möten med ords fonologiska och ortografiska representationer i avkodning och stavning via den sublexikala ruten. I dessa möten exponeras skribenten för det aktuella språkets

regler för hur grafem får kombineras till ord, t.ex. att *-il* men inte *ktr-* är en vanlig grafemkombination i svenskan och att grafemklustren *stj-*, *skj-*, *sk-* kan representera fonemet /h/. En god fonemisk medvetenhet underlättar uppbyggnaden av ett rikt ortografiskt lexikon, men även en god morfologisk medvetenhet har visat sig underlätta identifieringen av ortografiska segment i affix och rotmorfer.

Stavning och ortografisk transparens

För nybörjarskribenter som ska lära sig att stava spelar de två strategierna lite olika roll beroende på hur transparent ortografin är. I ytliga ortografier är regelbundenheten i kopplingen mellan fonem och grafem stor, som t.ex. i finska, grekiska och turkiska. Detta innebär att barn som lär sig stava i stor utsträckning kan koppla samman fonem och grafem utifrån hur fonemen uttalas. I djupa ortografier är regelbundenheten i kopplingen mellan fonem och grafem liten, som t.ex. i danska, engelska och franska. Barn som lär sig stava i djupa ortografier kan inte förlita sig på fonologiska principer i samma utsträckning när de ska lära sig det aktuella språkets ortografiska regler. Det innebär bland annat att morfologisk kunskap blir extra viktig i uppbyggnaden av ett ortografiskt lexikon (Nation & Castle, 2017).

Tidigare forskning som jämfört stavningsinläringen i ytliga och djupa ortografier har identifierat skillnader vad gäller underliggande förmågor och utvecklingstakt. I tvärspråkliga studier har man funnit att relationen mellan fonologisk bearbetning (t.ex. fonemisk medvetenhet och snabb benämning) och avkodning respektive stavning kan variera något mellan ortografier med olika grad av transparens (Candan m.fl., 2020; Furnes & Samuelsson, 2011; Landerl m.fl., 2018). I djupare ortografier prediceras fonemisk medvetenhet (d.v.s. förmågan att dela upp ordets fonologiska representation i fonem) avkodning och stavning både före och efter lässtart (Caravolas m.fl., 2003; Furnes & Samuelsson, 2011; Melby-Lervåg m.fl., 2012). I ytligare ortografier prediceras fonemisk medvetenhet läsriktighet vid lässtart, men den fonemiska medvetenheten blir mindre betydelsefull när nybörjarläsaren blir mer erfaren och övergår till en ortografisk strategi (Furnes & Samuelsson, 2011; Landerl m.fl., 2018). Däremot fortsätter fonemisk medvetenhet att predicera stavning även efter lässtart (Candan m.fl., 2020; Furnes & Samuelsson, 2011). Det beror troligen på att stavningen belastar den fonemiska medvetenheten i större utsträckning än vad avkodningen gör, i och med att skribenten måste plocka fram rätt grafem för varje givet fonem i ordet som ska stavas (Candan m.fl., 2020). En begränsning i fonemisk medvetenhet skulle därför kunna påverka stavning mer än avkodning i en ytlig ortografi.

Ortografisk transparens påverkar också själva stavningsutvecklingen. En större regelbundenhet i kopplingen mellan fonem och grafem främjar utvecklingen av både den fonologiska och ortografiska stavningsstrategin. Det visar sig också genom att stavningsutvecklingen är långsammare hos barn som lär sig stava djupa

ortografier än hos barn som lär sig stava ytliga ortografier (Caravolas & Bruck, 1993; Caravolas m.fl., 2003; Marinelli m.fl., 2015). Exempelvis fann Caravolas m.fl. (2003) att barn som lärde sig stava i en ytlig ortografi (tjeckiska, tyska och turkiska) behärskade en konventionell stavning i slutet av första skolåret, medan barn som lärde sig stava en djup ortografi (engelska) fortfarande kämpade med stavningen i årskurs 3.

Stavning och lässvårigheter

Förutom ortografisk transparens har även elevers läsförmåga visat sig påverka deras stavningsutveckling. Enligt modellen *the Simple View of Reading* kan elever föras till en av fyra läsprofiler utifrån deras avkodningsförmåga och språkförståelse: typisk läsförmåga, svag avkodning, svag läsförståelse och svag avkodning och läsförståelse (Gough & Tunmer, 1986). Elever med svag avkodning har ofta underliggande fonologiska svårigheter vilket gör att de också uppvisar svårigheter med stavning (t.ex. Dockrell, 2009; Juel, 1988; Puranik m.fl., 2007; Sumner m.fl., 2013). Däremot verkar elever med svag läsförståelse i kombination med god avkodning inte uppvisa några större svårigheter med stavning (Carretti m.fl., 2013; Cragg & Nation, 2006), vilket kan förstås mot bakgrund av att denna grupp ofta uppvisar en god fonologisk bearbetningsförmåga (Nation m.fl., 2004).

Även för elever med olika typer av lässvårigheter verkar dock graden av utmaning kunna variera beroende på ortografins transparens (Nikolopoulos m.fl., 2003). Tidigare studier av stavningsförmågan hos elever med lässvårigheter har främst utförts på engelskspråkiga elever. I de studier som genomförts av ytliga ortografier framkommer att stavningssvårigheter kan vara betydande och långvariga, men det framkommer också en dissociation mellan avkodnings- och stavningssvårigheter (Diamanti m.fl., 2018; Eklund m.fl., 2015; Torppa m.fl., 2017; Waldmann & Levlin, 2019). I en grekisk studie av Diamanti m.fl. (2018) jämfördes 9–12-åriga dyslektiska elever med jämnåriga elever med god läsförmåga och yngre elever matchade för läsålder. Eleverna med dyslexi presterade genomgående signifikant sämre än jämnåriga i fonologisk bearbetning, avkodning och stavning. Däremot presterade de lika bra som yngre, läsåldersmatchade elever. I en longitudinell finsk studie av Eklund m.fl. (2015) följdes en grupp elever med familjerisk för dyslexi från årskurs 2 till 8. Elevernas resultat i avkodning (läsriktighet och läshastighet) och stavning bedömdes i varje årskurs och jämfördes med en åldersmatchad grupp utan dyslexi men med familjerisk för dyslexi och en grupp utan dyslexi och familjerisk. Eleverna med dyslexi visade en starkare positiv utveckling i läshastighet, läsriktighet och stavning än de andra två elevgrupperna, men de kom ändå inte ikapp sina jämnåriga på något av måtten. Det har också visat sig att elever med dyslexi har specifika svårigheter med fonologiskt plausibla stavfel, d.v.s. stavfel som inte gör att ordet uttalas felaktigt. Angelelli m.fl. (2010) undersökte nio italienska elever (10-åringar) med dyslexi och dysgrafi och fann

att de hade genomgående svårigheter med att upptäcka fonologiskt plausibla stavfel. Enligt författarna beror detta på att dyslektiker i ytliga ortografier till övervägande del förlitar sig på den fonologiska strategin vid avkodning och stavning. Detsamma verkar även gälla för elever med typisk stavningsförmåga.

Vid avkodningssvårigheter/dyslexi är svårigheter med läshastighet vanligare än svårigheter med läsriktighet i ytliga ortografier, vilket verkar bero på underliggande begränsningar i snabb benämning, d.v.s. förmågan att snabbt plocka fram ords ortografiska och fonologiska representationer från långtidsminnet (Landerl m.fl., 2018; Moll & Landerl, 2009; Torppa m.fl., 2017). Torppa m.fl. (2017) undersökte en grupp finska elever från förskoleklass till årskurs 4 och fann att elever med enbart avkodningssvårigheter hade svårigheter med snabb benämning och bokstavskunskap, medan elever med enbart stavningssvårigheter hade svårigheter med fonemisk medvetenhet och bokstavskunskap. Elever med överlappande svårigheter i avkodning och stavning hade genomgående större underliggande svårigheter inom alla nämnda förmågor. Intressant nog fann de också att avkodnings- och stavningssvårigheter kunde förekomma både tillsammans och var för sig. En liknande dissociation mellan avkodnings- och stavningsförmåga rapporteras i en studie av svenska elever. Svenskans ortografi kan kategoriseras som tämligen ytlig, dvs. ytligare än danska, franska och engelska men djupare än finska, grekiska och italienska (Furnes & Samuelsson, 2011; Seymour m.fl., 2003). Waldmann och Levlin (2019) undersökte andelen rätt- och felstavade ord i årskurs 3 hos svenska elever som i årskurs 2 hade olika läsprofiler. Även om elever med typisk läsförmåga hade den högsta andelen rättstavade ord (93,7 %) följt av elever med svag avkodning (91,9 %), elever med svag läsförståelse (90,6 %) och elever med både svag avkodning och läsförståelse (88,7 %) så var skillnaderna mellan de olika läsprofilerna små och inte signifikanta. Samtidigt visar Wengelin m.fl. (2014) att svenska 15-åringar med dyslexi har betydande stavningssvårigheter.

Sammantaget har tidigare forskning om elevers stavningsförmåga framför allt utförts på djupa ortografier (engelska), medan studier av ytligare ortografier, däribland svenska, är mer sällsynta. De studier som gjorts på ytligare ortografier visar på en dissociation mellan avkodnings- och stavningssvårigheter som inte verkar finnas i djupa ortografier. Tidigare studier har dessutom främst fokuserat på korrektheten i stavning på ordnivå, även om Nauclérs (1980) studie av stavfel på fonemnivå utgör ett viktigt undantag. Föreliggande studie kompletterar därför befintlig forskning om stavningsförmåga hos elever med olika läsprofiler på två sätt. För det första undersöks ett språk med en tämligen ytlig ortografi (svenska). För det andra analyseras olika typer av stavfel på fonemnivå i syfte att i mer detalj undersöka relationen mellan elevers läsförmåga och stavningsförmåga.

Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka stavning i årskurs 3 hos elever som hade olika läsprofiler i årskurs 2. Följande frågor besvaras:

1. I vilken utsträckning är stavningen korrekt hos elever med olika läsprofiler?
2. Vilka typer av stavfel gör elever med olika läsprofiler?
3. Vilken är relationen mellan elevers avkodningsförmåga, läsförståelse och stavningsförmåga i årskurs 2 och stavning i årskurs 3?

Metod

I detta avsnitt beskrivs rekryteringen av deltagare till studien, de instrument som använts för att dela in de deltagande eleverna i läsprofiler och för att undersöka elevernas stavning samt procedurer för datainsamling och dataanalys.

Deltagare

Deltagarna i studien rekryterades från en grupp av 187 lågstadiееlever från 14 olika skolor i norra Sverige. Totalt fick 63 elever (41 flickor, 22 pojkar) tillåtelse av sina vårdnadshavare att delta i studien. Samtliga elever hade svenska som förstaspråk, normal hörsel och normal eller korrigerad syn.

Instrument

I årskurs 2 genomfördes standardiserade tester för att screena elevernas avkodning, läsförståelse och stavning. I årskurs 3 följdes elevernas stavningsförmåga upp genom en undersökning av stavningen i de narrativa texterna som eleverna skrev inom det nationella ämnesprovet i svenska.

Årskurs 2 – avkodning, läsförståelse och stavning

Elevernas avkodningsförmåga screenades med hjälp av tre olika tester: fonologisk och ortografisk avkodning (Olofsson, 1998) samt ordkedjor (Jacobsson, 2001). Testet av fonologisk avkodning består av 80 rader med 3–4 ord per rad (t.ex. *vasp – jus – sorf*). På varje rad är ett ord en homofon som låter som ett riktigt ord men som stavas felaktigt (*jus* låter som *ljus*). Elevernas uppgift var att markera det ord som låter som ett riktigt ord. Totalpoängen utgörs av antalet korrekt markerade ord inom 2 minuter. Testet av ortografisk avkodning består av 139 rader med 2 ord per rad (t.ex. *häj – hej*). Orden låter likadant men stavas olika. Elevernas uppgift var att markera det korrekt stavade ordet i varje ordpar. Totalpoängen

utgörs av antalet korrekt markerade ord inom 2 minuter. Testet ordkedjor består av 80 rader med 3 semantiskt orelaterade och sammanskrivna ord (t.ex. *morhejhus*). Elevernas uppgift var att dra ett streck mellan orden för att markera ordgränserna (*mor|hej|hus*). Totalpoängen utgörs av antalet korrekt markerade ordkedjor inom 2 minuter. För att få ett mer robust mått på elevernas avkodningsförmåga skapades ett kompositmått för avkodningsförmåga utifrån de 3 testerna. Den interna reliabiliteten för de tre måtten var god: 0,84 (Cronbachs alpha).

Elevernas läsförståelse undersöktes med hjälp av DLS Läsförståelse (Järpsten, 1999). Testet består av korta textstycken som följs av totalt 18 flervalfrågor med fyra alternativ. Eleverna läste texterna tyst för sig själva och besvarade frågorna. Totalpoängen utgörs av antalet korrekta svar inom 30 minuter.

Elevernas stavningsförmåga undersöktes med hjälp av DLS Stavning (Järpsten, 1999). Testet består av 20 ord med övervägande regelbunden stavning men med varierande längd (3–7 bokstäver) och fonologisk komplexitet. Läraren läser upp en mening och repeterar målordet, som skrivs ned av eleverna. Totalpoängen utgörs av antalet korrekt stavade ord.

Årskurs 3 – Stavning

Elevernas stavningsförmåga i de narrativa texterna undersöktes med hjälp av Spelling Sensitivity Score (SSS), som är ett kodningsschema för klassificering av stavning på fonem- och ordnivå (Masterson & Apel, 2010, 2013). Enligt SSS segmenteras ord först i de ingående fonemen, och därefter kodas de grafem som representerar respektive fonem som rättstavade grafem, fonologiskt plausibla felstavningar (t.ex. *jick* för *gick*), fonologiskt icke-plausibla felstavningar (t.ex. *fråkost* för *frukost*) och utelämnade/tillagda grafem (t.ex. *panetn* för *planeten*). SSS identifierar således olika typer av felstavningar på fonemnivå.

Procedur och analys

Screeningen av avkodning, läsförståelse och stavning i årskurs 2 genomfördes i grupp av respektive lärare. Genomförandet följde instruktionerna i respektive manual. För att möjliggöra jämförelser mellan de olika testerna omvandlades elevernas poäng på respektive test till standardiserade värden (z-värden) utifrån medelvärden och standardavvikelser i respektive manual. Eftersom testerna av fonologisk och ortografisk avkodning saknar normering för årskurs 2 baserades omvandlingen till z-värden på medelvärden och standardavvikelser för samtliga 187 elever som genomförde dessa tester i årskurs 2.

Eleverna delades in i de olika läsprofilerna i *the Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986) utifrån utfallet i screeningen av avkodning och läsförståelse i årskurs 2: typisk läsförmåga, svag avkodning, svag läsförståelse och svag avkodning och läsförståelse. Gränsen för svag avkodning och läsförståelse sattes

vid $z \leq -0,6$, vilket ungefär motsvarar de svagaste 25 % i normalfördelningen. För att skapa en tydligare gräns mellan elever med svag avkodning och/eller läsförståelse sattes gränsen för typisk läsförmåga vid $z \geq -0,5$, vilket ungefär motsvarar de starkaste 70 % i normalfördelningen. Fem elever med en avkodningsförmåga och/eller läsförståelse mellan $z = -0,51$ och $z = -0,59$ exkluderades från undersökningen. Tabell 1 visar fördelningen av de kvarvarande 58 eleverna på de fyra läsprofilerna samt medelvärden och standardavvikelse för avkodningsförmåga, läsförståelse och stavning i årskurs 2.

Tabell 1. Deskriptiva mått för avkodning, läsförståelse och stavning för respektive läsprofil i årskurs 2.

	TL n = 20	SA n = 11	SL n = 13	SAL n = 14
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Avkodning	0,28 (0,72)	-0,89 (0,13)	-0,05 (0,37)	-0,84 (0,23)
Läsförståelse	0,65 (0,68)	0,29 (0,37)	-1,13 (0,33)	-1,39 (0,50)
Stavning	0,13 (0,98)	-0,20 (0,90)	0,08 (1,02)	-0,45 (0,80)

TL = typisk läsförmåga; SA = svag avkodning; SL = svag läsförståelse; SAL = svag avkodning och läsförståelse; M = medelvärde; SD = standardavvikelse

Intressant i tabell 1 är att samtliga läsprofiler på gruppnivå presterade medelvärden inom normalområdet i stavning i åk 2, d.v.s. $z \geq -0,5$. På individnivå var det endast ett fåtal elever inom respektive läsprofil som uppvisade svag stavningsförmåga ($z \leq -0,6$): 3 elever med typisk läsförmåga, 2 elever med svag avkodning, 3 elever med svag läsförståelse och 5 elever med svag avkodning och läsförståelse.

Undersökningen av elevernas stavningsförmåga i årskurs 3 baserades på den narrativa skrivuppgiften i det nationella ämnesprovet i svenska. Uppgiften leddes av elevernas lärare och genomfördes mellan mars och maj i årskurs 3 i enlighet med instruktionerna för de nationella proven. Eleverna fick 60 minuter på sig, inklusive lärarinstruktioner, att skriva om ett självupplevt eller påhittat äventyr. Eleverna fick följande frågor som stöd i skrivandet: Hur börjar berättelsen? Vad händer? Hur slutar berättelsen?

De handskrivna elevtexterna skrevs in i Word och konverterades därefter till CHAT-format (Codes for the Human Analysis of Transcripts) för att möjliggöra automatiska analyser med hjälp av CLAN-program (Computerized Language Analysis) (MacWhinney, 2000). Programmet freq användes för att generera frekvensordlistor för varje text. Ordlistorna fördes över till Excel för manuell granskning och segmentering i fonem-grafem-par. Vid granskningen

exkluderades namn (t.ex. personnamn och ortnamn), utländska ord (t.ex. *once* och *time*), förkortningar (t.ex. *ok*), siffror och interjektioner (t.ex. *åå* och *huh*).

Grundprincipen vid segmenteringen enligt SSS var att identifiera de fonem som ligger till grund för varje grafem och grafemkombination utan hänsyn till ordets morfologiska struktur (jfr Nauc ler, 1980) och oberoende av eventuell s r- och sammanskrivning. Exempelvis segmenterades *hämtade* i grafemen <h>< ><m><t><a><d><e>, *fyllde* i <f><y><ll><d><e> och *sjöng* i <sj>< ><ng>. Eftersom retroflexa ljud förekommer i den dialekt som talas i elevernas närområde betraktades <rd>, <rl>, <rn>, <rs> och <rt> som retroflexa fonem, t.ex. *störde* <s><t>< ><rd><e>. S rskrivningar behandlades som ett ord medan samman-skrivningar delades upp i de aktuella orden.

Kodningen av fonem-grafem-paren skedde genom poängsättning från 0 till 3 poäng. Korrekt stavade fonem-grafem-par erhöll 3 poäng. Exempelvis gavs 3 poäng för samtliga grafem i de korrekt stavade orden *stora* (<s><t><o><r><a>: 3-3-3-3-3), *gick* (<g><i><ck>: 3-3-3) och *luffare* (<l><u><ff><a><r><e>: 3-3-3-3-3-3).

Ljudenliga felstavningar som  r plausibla i svenskan erhöll 2 poäng. I fonologiskt plausibla felstavningar harmonierar grafemet ljudmässigt med det aktuella fonemet. Grafemet representerar det aktuella fonemet i andra svenska ord, även om det inte är korrekt i det aktuella ordet. Exempelvis gavs 2 poäng för <j> istället för <g> i *jick* (<j><i><ck>: 2-3-3), <o> istället för < > i *gong* (<g><o><ng>: 3-2-3) och <s> istället för <ss> i *os* (<o><s>: 3-2).

Felstavningar som inte är ljudenliga eller fonologiskt plausibla i svenskan erhöll 1 poäng. I fonologiskt icke-plausibla felstavningar harmonierar inte grafemet ljudmässigt med det aktuella fonemet. Grafemet representerar inte det aktuella fonemet i andra svenska ord. Exempelvis gavs 1 poäng för < > istället för <u> i *fr kost* (<f><r>< ><k><o><s><t>: 3-3-1-3-3-3-3), <s> istället för <sk> i *seppet* (<s><e><pp><e><t>: 1-3-3-3-3) och <u> istället för <e> i *sukunder* (<s><u><k><u><n><d><e><r>: 3-1-3-3-3-3-3).

Slutligen erhöll fonem som saknar grafemrepresentation (s.k. utelämningar) 0 poäng, t.ex. utelämnandet av <l> och <e> i *panetn* (<p>< ><a><n><e><t>< ><n>: 3-0-3-3-3-3-0-3). Vidare erhöll felaktigt tillagda grafem 0 poäng (s.k. tillägg), t.ex. <n> i *finalnen* (<f><i><n><a><l><n><e><n>: 3-3-3-3-3-0-3-3).

Notera att även om poängskalan antyder att vissa stavfel  r allvarligare än andra och används i studier för att analysera stavningsutveckling (t.ex. Masterson & Apel, 2010) så är det inte så poängsättningen ska förstås i denna studie. I föreliggande studie används poängsättningen endast för att kategorisera olika typer av stavfel.

En vägledande princip vid segmenteringen och kodningen var att inte underskatta elevernas stavningsförmåga. Eftersom andraf rfattaren  r väl förtrogen med elevernas dialekt har vi i möjligaste mån tagit hänsyn till talspråklig

och dialektal influens på elevernas stavning. Nedan beskrivs ett antal metodologiska val som gjorts i denna strävan.

Grafemutelämningar och grafemtillägg som kan hänföras till motsvarande fonemutelämningar och fonemtillägg i elevernas dialekt eller i talspråket i allmänhet tolkades inte som en bristande kunskap om ords fonemiska struktur. I elevernas dialekt utelämnas exempelvis predikativa pluralsuffix (...*börjar vi bli hungrig* istället för ...*börjar vi bli hungriga*), och ord som *här/där* och *alldes* uttalas *häraldära* och *alldelens*. I talat språk i allmänhet utelämnas ofta presens-, preteritum- och supinumändelser på verb i första konjugation (t.ex. *peka* för *pekade* och *hitta* för *hittat*), och finala *r*-ljud tenderar att falla bort (t.ex. *hete* för *heter* och *va* för *var*). Vidare tenderar vissa fonem i medial och final position att inte uttalas i spontant talspråk (t.ex. *faktist* för *faktiskt*, *me* för *med* och *älsta* för *äldsta*). Sådana grafemutelämningar och grafemtillägg tolkades som en bristande kunskap om normer för tal- och skriftspråk och analyserades som ljudenliga felstavningar motiverade av elevernas talspråk eller dialekt. De erhöll därför 2 poäng.

Även felaktiga grafemval som kan hänföras till talspråklig eller dialektal influens analyserades som ljudenliga felstavningar, t.ex. *rätter* för *rättor*, *stog* för *stod* och *hökt* för *högt*. Sådana felaktiga grafemval harmonierar ljudmässigt med ett talspråkligt uttal och tilldelades därför 2 poäng.

Felstavningar som kan tolkas som felböjningar analyserades inte heller som en bristande kunskap om ords fonemiska struktur. Felböjningar såsom *dag* för *dagar*, *skadade* för *skadad* vid singular kongruens och *de* för *dem* analyserades som korrekta stavningar och inte som grafematiska utelämningar eller tillägg. Felböjningar analyserades som korrekt stavade om de följde stavningskonventionerna. Exempelvis analyserades den inkorrekta svaga verbböjningen *-de* på *hållde* (*höll*) som korrekt stavad eftersom ändelsen *-de* hade varit korrekt om ordet hade böjts svagt. Däremot analyserades motsvarande böjningsändelse *-de* på *gede* (*gav*) som inkorrekt stavad eftersom ändelsen *-dde* hade varit korrekt snarare än *-de* om verbet hade böjts svagt.

Baserat på kodningen beräknades antalet ord, rätt- och felstavade ord, fonemsegment, rättstavade fonemsegment, fonologiskt plausibla felstavningar, fonologiskt icke-plausibla felstavningar och utelämningar/tillägg. Andelsmått för både ord- och fonemmåtten beräknades och analyserades deskriptivt och parametriskt med Statistical Package for the Social Sciences (SPSS version 26). Vid kontroll av andelsmåttens normalfördelning identifierades fyra outliers med betydligt högre andel fonologiskt icke-plausibla felstavningar och utelämningar/tillägg. Dessa värden korrigerades ner till 2,5 SD över medel (Pallant, 2016). Envägs variansanalyser (ANOVA) och post hoc-tester (Tukey HSD) genomfördes för att identifiera signifikanta skillnader mellan de fyra elevgrupperna, dvs. skillnader som inte bara gäller det aktuella elevurvalet utan som med stor sannolikhet kan generaliseras till alla i populationen. För att undersöka storleken

på skillnader mellan elevgrupperna beräknades effektstorleken (eta-kvadrat = η^2), som anger hur stor andel av variationen i stavningsmått som kunde förklaras av läsprofilstillhörigheten i det aktuella elevurvalet: svag effekt $\leq 0,05$, måttlig effekt $0,06-0,13$ och stor effekt $\geq 0,14$ (Cohen, 1988). För att identifiera samband mellan elevernas avkodningsförmåga, läsförståelse och stavningsförmåga i årskurs 2 och deras stavningsförmåga i årskurs 3 genomfördes korrelationsanalyser (Pearsons produktmomentkorrelation) samt regressionsanalyser. Säkerhetsnivån för att gruppkillnader och samband ska anses signifikanta och inte bero på slumpen sattes till 95 % ($p < 0,05$).

Resultat

Inledningsvis presenteras i tabell 2 den deskriptiva statistiken för stavningsmått i årskurs 3 för elever med typisk läsförmåga, elever med svag avkodning, elever med svag läsförståelse och elever med svag avkodning och läsförståelse i årskurs 2. Medelvärden anger det genomsnittliga antalet per elevtext i respektive läsprofil. Noterbart i tabellen är att eleverna med typisk läsförmåga skrev betydligt längre texter än eleverna i övriga läsprofiler (se totalt antal ord och fonemsegment).

I tabell 3 presenteras andelen rättstavade ord och fonem i årskurs 3 för elever med olika läsprofiler i årskurs 2.

Elever med typisk läsförmåga har den högsta andelen korrekt stavade ord och fonem (92,22 % resp. 97,20 %), följt av elever med svag avkodning (90,26 % resp. 96,74 %) och elever med svag läsförståelse (89,11 % resp. 96,26 %). Elever med svag avkodning och läsförståelse har den lägsta andelen korrekt stavade ord och fonem (87,60 % resp. 95,62 %). Skillnaderna mellan de fyra elevgrupperna är små. En envägs variansanalys visar att skillnaderna mellan elevgrupperna inte är signifikanta och att effektstorlekarna är måttliga: $F(3, 54) = 1,356$, $p = 0,266$, $\eta^2 = 0,07$ för rättstavade ord och $F(3, 54) = 1,253$, $p = 0,300$, $\eta^2 = 0,06$ för rättstavade fonem. Detta resultat bekräftas också av post hoc-testet som inte visar på några signifikanta skillnader i andel rättstavade ord och fonem mellan någon av grupperna.

Tabell 2. Deskriptiva mått för stavning för respektive läsprofil i årskurs 3.

	TL n = 20	SA n = 11	SL n = 13	SAL n = 14
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Rättstavade ord	234,90 (100,54)	139,00 (84,24)	117,46 (65,99)	106,21 (75,81)
Felstavade ord	17,20 (12,94)	17,18 (16,12)	12,92 (12,71)	16,57 (20,29)
<i>Totalt antal ord</i>	<i>252,20</i> <i>(101,31)</i>	<i>156,18</i> <i>(99,36)</i>	<i>130,38</i> <i>(68,08)</i>	<i>122,79</i> <i>(94,31)</i>
Korrekta fonemsegment	884,95 (368,99)	539,82 (335,00)	453,92 (231,10)	405,43 (298,99)
Fonologiskt plausibla felstavningar	15,90 (13,81)	15,36 (12,63)	11,08 (9,20)	16,64 (20,33)
Fonologiskt icke-plausibla felstavningar	3,55 (3,93)	3,09 (4,21)	3,15 (5,03)	2,36 (4,03)
Utelämnings/ Tillägg	2,45 (3,62)	2,45 (3,53)	1,69 (2,32)	1,50 (2,14)
<i>Totalt antal fonemsegment</i>	<i>906,90</i> <i>(370,09)</i>	<i>560,73</i> <i>(352,75)</i>	<i>469,85</i> <i>(234,89)</i>	<i>425,93</i> <i>(322,01)</i>

TL = typisk läsförmåga; SA = svag avkodning; SL = svag läsförståelse; SAL = svag avkodning och läsförståelse; M = medelvärde; SD = standardavvikelse

Tabell 3. Rättstavade ord och fonem för respektive läsprofil i årskurs 3 (procent).

	TL n = 20	SA n = 11	SL n = 13	SAL n = 14
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Ord	92,22 (6,11)	90,26 (3,19)	89,11 (9,52)	87,60 (6,90)
Fonem	97,20 (2,40)	96,74 (1,11)	96,26 (3,06)	95,62 (2,49)

TL = typisk läsförmåga; SA = svag avkodning; SL = svag läsförståelse; SAL = svag avkodning och läsförståelse; M = medelvärde; SD = standardavvikelse

Andelen fonologiskt plausibla och icke-plausibla felstavningar samt andelen utelämnade/tillagda grafem presenteras i tabell 4.

Tabell 4. Olika typer av felstavningar för respektive läsprofil i årskurs 3 (procent).

	TL n = 20	SA n = 11	SL n = 13	SAL n = 14
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Fonologiskt plausibla felstavningar	2,00 (1,74)	2,43 (0,98)	2,65 (2,02)	3,61 (2,18)
Fonologiskt icke-plausibla felstavningar	0,47 (0,59)	0,47 (0,46)	0,59 (0,85)	0,46 (0,45)
Utelämning/Tillägg	0,30 (0,40)	0,36 (0,43)	0,33 (0,44)	0,30 (0,42)

TL = typisk läsförmåga; SA = svag avkodning; SL = svag läsförståelse; SAL = svag avkodning och läsförståelse; M = medelvärde; SD = standardavvikelse

Av tabellen framgår att skillnaderna mellan läsprofilerna är små. En envägs variansanalys med post hoc-test (Tukey HSD) visar att det inte finns några signifikanta skillnader mellan grupperna och att effektstorleken är måttlig för fonologiskt plausibla felstavningar, $F(3, 54) = 2,196$, $p = 0,099$, $\eta^2 = 0,10$, och svag för fonologiskt icke-plausibla felstavningar, $F(3, 54) = 0,136$, $p = 0,938$, $\eta^2 = 0,00$, och utelämnings/tillägg, $F(3, 54) = 0,064$, $p = 0,979$, $\eta^2 = 0,00$.

I tabell 5 presenteras sambanden mellan avkodningsförmåga, läsförståelse och stavningsförmåga i årskurs 2 och andelen rättstavade ord och fonem och olika typer av felstavningar i årskurs 3 för samtliga 63 elever. Tabellen visar att avkodningsförmåga, läsförståelse och stavningsförmåga i årskurs 2 korrelerar positivt med andel korrekt stavade ord och fonem och negativt med andel fonologiskt plausibla felstavningar i årskurs 3. Med andra ord, ju bättre läs- och stavningsförmåga elever har i årskurs 2, desto färre felstavningar gör eleverna i årskurs 3.

En regressionsanalys genomfördes för att undersöka om avkodningsförmåga, läsförståelse och stavningsförmåga i årskurs 2 kan förklara variationen i andel korrekt stavade ord och fonem samt andel fonologiskt plausibla felstavningar i årskurs 3. Tillsammans bidrog avkodning, läsförståelse och stavning i årskurs 2 signifikant till att förklara 18,4 % av variationen i andel korrekt stavade ord ($F(3, 59) = 4,434$, $p = 0,007$), 19 % av variationen i andel korrekt stavade fonem ($F(3, 59) = 4,601$, $p = 0,006$) och 17,9 % av variationen i andelen

fonologiskt plausibla felstavningar ($F(3, 59) = 4,278, p = 0,008$). Dock var det endast stavningsförmåga i årskurs 2 som ensamt och signifikant bidrog till att förklara variationen i korrekt stavade ord ($p = 0,046$) och fonem ($p = 0,032$). Varken avkodningsförmåga, läsförståelse eller stavningsförmåga i årskurs 2 bidrog ensamt till att förklara variationen i fonologiskt plausibla felstavningar i årskurs 3.

Tabell 5. Korrelationer mellan mått i årskurs 2 och mått i årskurs 3.

Årskurs 3	Årskurs 2		
	Avkodning	Läsförståelse	Stavning
Korrekta ord	0,313*	0,277*	0,333*
Korrekta fonem	0,310*	0,273*	0,351**
Fonologiskt plausibla felstavningar	-0,328*	-0,294*	-0,299*
Fonologiskt icke-plausibla felstavningar	-0,158	-0,118	-0,230
Utelämnings/Tillägg	-0,090	-0,019	-0,205

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Diskussion

Först diskuteras resultaten utifrån de tre frågeställningarna, och därefter lyfter vi fram några begränsningar som måste beaktas vid tolkningen av resultaten.

I vilken utsträckning är stavningen korrekt hos elever med olika läsprofiler?

Det förelåg inte någon signifikant skillnad mellan de olika läsprofilerna vad gäller andelen korrekt stavade ord, även om elevgruppen med typisk läsförmåga i årskurs 2 hade en något högre andel korrekt stavade ord. Samma mönster bekräftades i bedömningen av andelen korrekta fonem-grafem-par som visade den totala andelen stavfel i varje text. Utifrån tidigare studier i en engelsk kontext hade det varit förväntat att eleverna med avkodningssvårigheter hade haft en signifikant större andel felstavningar jämfört med övriga läsprofiler (Berninger m.fl., 2008; Puranik m.fl., 2007; Sumner m.fl., 2013), med tanke på att de underliggande svårigheterna i fonologisk bearbetning förutsätts påverka både avkodning och

stavning (Melby-Lervåg m.fl., 2012; Torppa m.fl., 2017). Vårt resultat ligger i linje med studier som har visat på en dissociation mellan avkodnings- och stavningssvårigheter i ytliga ortografier (Torppa m.fl., 2017; Waldmann & Levlin, 2019). Detta bekräftades i andelen felstavningar i såväl textskrivandet i årskurs 3 som i diktamensuppgiften i stavningsscreeningen i årskurs 2. I diktamensuppgiften hade 15–20 % av eleverna i varje läsprofil en svag stavning (inklusive gruppen med typisk läsförmåga). Endast i gruppen med både svag avkodning och läsförståelse var det något fler elever med svag stavning i årskurs 2 (35 %). Det verkar alltså vara något vanligare i ytliga ortografier att elever med avkodningssvårigheter ändå har en god stavning och vice versa både i diktamen och i textskrivande. Denna dissociation mellan avkodning och stavning kan förstås mot bakgrund av att relationen mellan fonologisk bearbetning och avkodning respektive stavning varierar något mellan djupa och ytliga ortografier (Candan m.fl., 2020; Furnes & Samuelsson, 2011; Landerl m.fl., 2018). I ytliga ortografier är det vanligare att avkodningssvårigheter snarare handlar om läshastighet än läsriktighet. Läscriktighet har i tidigare studier visat på samband med fonemisk medvetenhet, medan läshastighet kan relateras till snabb benämning (Landerl m.fl., 2018; Moll & Landerl, 2009; Torppa m.fl., 2017). Med tanke på att fonemisk medvetenhet i tidigare studier kopplats även till stavning (Furnes & Samuelsson, 2011), så är det möjligt att elever med svårigheter inom läsriktighet även erfar svårigheter i stavning, medan däremot elever med svag läshastighet inte nödvändigtvis erfar några stavningssvårigheter i ytliga ortografier. I framtida studier skulle det därför vara värdefullt att undersöka avkodningsförmågan utifrån både läsriktighet och läshastighet i relation till förekomst av stavningssvårigheter.

Vilka typer av stavfel gör elever med olika läsprofiler?

Föreliggande studie visade också att det inte förekom några signifikanta skillnader mellan läsprofilerna när det gällde typ av felstavningar (fonologiskt plausibla respektive icke-plausibla felstavningar samt utelämnningar/tillägg av grafem). Däremot förelåg ändå en måttlig effektstorlek när det gällde andelen fonologiskt plausibla stavfel, d.v.s. tillhörigheten till en läsprofil kunde ändå förklara 10 % av variationen i andel fonologiskt plausibla felstavningar. Den måttliga effektstorleken för fonologiskt plausibla felstavningar verkar framför allt kunna härledas till att gruppen med svag avkodning och läsförståelse har en högre andel av dessa felstavningar jämfört med övriga grupper. Svårigheten med att upptäcka fonologiskt plausibla felstavningar i egen text framkommer även i tidigare studier (Angelelli m.fl., 2010). En möjlig förklaring till denna svårighet är att elever med avkodningssvårigheter i ytliga ortografier till övervägande del förlitar sig på en fonologisk strategi vid avkodning och stavning. Det blir alltså en konflikt mellan den fonologiska och ortografiska strategin när det gäller bedömningen av fonologiskt plausibla felstavningar. Den fonologiska strategin godkänner det felstav-

ade ordet, så länge det är fonologiskt plausibelt. Men bedömningen av ljudstridigt stavade ord kräver en tillämpning även av en ortografisk strategi. I de fall det felstavade ordets ortografiska representation inte finns inlagrat i lexikonet släpps ordet igenom i stavningskontrollen. Det här visar att utvecklandet av kunskap om ortografiska representationer för oregelbundet stavade ord kräver en annan typ av kunskap än vad som kan uppnås enbart via en fonologisk strategi, t.ex. morfologisk kunskap (Nation & Castle, 2017). I en djup ortografi möter nybörjarläsaren ständigt ord som inte kan avkodas eller stavas med en fonologisk strategi, och läsaren blir därför tvungen att tidigt implementera även andra kunskaper (t.ex. morfologiska) för att lyckas knäcka koden. I en ytlig ortografi verkar elever både med och utan avkodningssvårigheter förlita sig mer på enbart den fonologiska strategin (Angelelli m.fl., 2010; Marinelli m.fl., 2015). De blir därför relativt starka i tillämpningen av den fonologiska strategin i avkodning och stavning (Angelelli m.fl., 2010; Marinelli m.fl., 2015). I en ytlig ortografi fungerar detta för majoriteten av ord, men även ytliga ortografier innehåller en viss andel ljudstridigt stavade respektive morfologiskt komplexa ord som kan bli svåra att avkoda och stava korrekt med enbart en fonologisk strategi.

Utifrån tidigare studier hade det varit väntat med en högre andel fonologiskt icke-plausibla felstavningar i de två läsprofilerna med avkodningssvårigheter med tanke på de förmodade underliggande begränsningarna i fonologisk bearbetning. Men så var inte fallet i denna undersökningsgrupp. Eventuellt kan det bero på att elever med svag fonologisk bearbetning före lässtart utvecklar mer korrekta fonologiska representationer av ord i och med lässtart eftersom mötet med text i en ytlig ortografi gynnar den sublexikala bearbetningen av ordens fonologiska representation i linje med vad som framkommer i de italienska studierna (Angelelli m.fl., 2010; Marinelli m.fl., 2015). Det skulle leda till att elever med avkodningssvårigheter blir relativt sett duktiga på att upptäcka felstavningar som inte är fonologiskt plausibla i en ytlig ortografi.

Vilken är relationen mellan elevers avkodningsförmåga, läsförståelse och stavningsförmåga i årskurs 2 och stavning i årskurs 3?

Även om avkodning, stavning och läsförståelse i årskurs 2 visade på signifikanta samband med flertalet stavningsmått i de skrivna texterna i årskurs 3, så var det enbart stavning som signifikant bidrog till variationen i en regressionsanalys och då i relation till andelen felstavade ord och den totala andelen felstavningar. Det är kanske inte så oväntat att stavning predicerar stavning. Däremot hade man kunnat vänta sig att även avkodning skulle predicera stavning med tanke på att avkodningsmättet fångar upp elevernas fonologiska och ortografiska kunskap, d.v.s. en kunskap som tillämpas både i avkodning och stavning. Men med tanke på att det var ganska få elever i läsprofilerna med avkodningssvårigheter som presterade under $z = -0,6$ i stavningsuppgiften i årskurs 2 (se beskrivning under

tabell 1), så verkar majoriteten av eleverna med avkodningssvårigheter i denna undersökningsgrupp ha en åldersadekvat stavningsförmåga. Detta ligger i linje med utfallet i Torppa m.fl. (2017) och Waldmann och Levlín (2019) där man fann en dissociation mellan avkodning och stavning hos ett antal av eleverna, d.v.s. i en ytlig ortografi verkar det inte vara helt ovanligt att avkodningssvårigheter förekommer tillsammans med god stavning och tvärtom. Moll och Landerl (2009) fann samma mönster i en tysk studie och föreslog att detta kan bero på att avkodningssvårigheter i ytliga ortografier beror på underliggande svårigheter med att snabbt plocka fram ordets ortografiska representation (snabb benämning), något som påverkar läshastigheten snarare än förmågan att lagra en korrekt ortografisk representation i långtidsminnet (vilket i sin tur påverkar läsriktighet och stavning). Vid stavning är inte förmågan att snabbt plocka fram ortografiska representationer så viktig. Däremot är det viktigt med en exakt och detaljerad kunskap om ordets ortografiska representation, vilket kan kopplas till den fonemiska medvetenheten. Det kan innebära att elever med svag snabb benämning och god fonemisk medvetenhet kan få problem med avkodning samtidigt som stavningen är god. Det skulle då också kunna förklara varför det inte blir så starka samband mellan avkodning och stavning i en ytligare ortografi. Men även när det gäller detta så skulle det vara av värde i framtida studier att undersöka deltagarnas underliggande förmågor i fonologisk bearbetning för att bättre kunna förstå sambandet mellan avkodning och stavning i en ytlig ortografi. Det skulle även behövas studier som undersöker sambanden mellan avkodning, stavning och fonologisk bearbetning i större elevgrupper som representerar hela normalfördelningen. I denna studie har majoriteten av deltagarna någon form av lässvårighet, vilket innebär att studiens resultat inte kan generaliseras till elevgrupper med typisk läsförmåga.

Begränsningar

Avslutningsvis var det ändå något förvånande att inga signifikanta skillnader i stavningsförmåga framkom i denna studie av en tämligen ytlig ortografi. Vid tolkningen av våra resultat är det viktigt att beakta några aspekter som kan ha påverkat resultaten. Det låga antalet deltagare i studien utgör en metodologisk begränsning genom att det reducerar styrkan i de statistiska beräkningarna. Vi valde därför att även redovisa effektstorlekar som ett komplement till signifikanser. En annan metodologisk begränsning är att tidigare studier har tillämpat något lägre gränsvärden för identifiering av avkodnings- och läsförståelsesvårigheter än vad vi gjorde i denna studie. Med andra ord har deltagare i tidigare studier som grupp något större svårigheter inom avkodning och/eller läsförståelse än eleverna som deltog i föreliggande studie. Därtill kan läggas att stavning sällan står i fokus för undervisningen i lågstadiet i en svensk skolkontext, vilket skulle kunna innebära att alla elever oavsett läsprofil fortfarande är osäkra på stavnings-

reglerna. Man skulle i så fall kunna vänta sig att elever med typisk läsförmåga utvecklar sin stavningsförmåga mer än andra läsprofiler under den fortsatta skolgången genom ökade möten med text och explicit undervisning i stavning. Ett sådant resonemang ligger i linje med Wengelin m.fl. (2014) som visar att svenska högstadieelever med dyslexi har en signifikant lägre stavningsförmåga än jämnåriga elever med typisk läsförmåga. Å andra sidan uppvisade alla läsprofiler medelvärden i screeningen av stavning som på gruppnivå ligger inom normalområdet (se tabell 1), vilket antyder att majoriteten av eleverna inte var osäkra på stavningsreglerna. Sammantaget återstår många oklarheter vad gäller förekomsten av stavningssvårigheter vid svag läsförmåga i ytliga ortografier. Det är därför angeläget för framtida studier att vidare utforska relationerna mellan stavning, ortografisk transparens och lässvårigheter samt implikationerna för den pedagogiska praktiken i tidiga och sena skolår.

Referenser

- Angelelli, P., Marinelli, C. V., & Zoccolotti, P. (2010). Single or dual orthographic representations for reading and spelling? A study of Italian dyslexic-dysgraphic and normal children. *Cognitive Neuropsychology*, 27(4), 305–333. <https://doi.org/10.1080/02643294.2010.543539>
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99–112. <https://doi.org/10.2307/1511269>
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology*, 46(1), 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008>
- Berninger, V. W., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: research into practice. I H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Red.), *Handbook of learning disabilities* (s. 345–363). Guilford Press.
- Bourke, L., & Adams, A.-M. (2010). Cognitive constraints and the early learning goals in writing. *Journal of Research in Reading*, 33(1), 94–110. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01434.x>
- Candan E., Babür, N., Haznedar, B., & Erçetin, G. (2020). Reading and spelling skills in transparent orthographies: phonological encoding and rapid automatized naming in Turkish. I R. A. Alves, T. Limpo & R. M. Joshi (Red.), *Reading and Writing Connections: Towards Integrative Literacy*

- Science* (s. 185–201). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_12
- Caravolas, M., & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: a cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(1), 1–30. <https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1001>
- Caravolas, M., Bruck, M., & Genesee, F. (2003). Similarities and differences between English- and French-speaking poor spellers. I N. Goulandris (Red.), *Dyslexia in Different Languages: Cross-linguistic Comparisons* (s. 157–180). Whurr.
- Carretti, B., Re, A. M., & Arfé, B. (2013). Reading comprehension and expressive writing: A comparison between good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 87–96. <https://doi.org/10.1177/0022219411417876>
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2:a utgåvan). Lawrence Erlbaum Associates.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. I G. Underwood (Red.), *Strategies of information processing* (s. 151–216). Academic Press.
- Cragg, L., & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*, 26(1), 55–72. <https://doi.org/10.1080/01443410500340991>
- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., Campbell, R., & Protopapas, A. (2018). Tracking the effects of dyslexia in reading and spelling development: A longitudinal study of Greek readers. *Dyslexia*, 24(2), 170–189. <https://doi.org/10.1002/dys.1578>
- Dockrell, J. E. (2009). Causes of delay and difficulty in the production of written text. I D. M. R. Beard, M. M. Nystrand & J. J. Riley (Red.), *The Sage handbook of writing development* (s. 489–505). Sage.
- Eklund, K., Torppa, M., Aro, M., Leppänen, P. H. T., & Lyytinen, H. (2015). Literacy skill development of children with familial risk for dyslexia through grades 2, 3, and 8. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 126–140. <https://doi.org/10.1037/a0037121>
- Ellis, A. W. (1988). Normal writing processes and peripheral acquired dysgraphias. *Language and Cognitive Processes*, 3(2), 99–127. <https://doi.org/10.1080/01690968808402084>
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 21, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.005>

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Jacobson, C. (2001). *Läskedjor*. Psykologiförlaget.
- Juel, D. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437–447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Järpsten, B. (1999). *DLS för klasserna 2 och 3:Handledning*. Psykologiförlaget.
- Landerl, K. H., Freudenthaler, H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2018). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of Reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220–234,
<https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3:e utgåvan). Lawrence Erlbaum Associates.
- Marinelli, C. V., Romani, C., Burani, C., & Zoccolotti, P. (2015). Spelling acquisition in English and Italian: a cross-linguistic study. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01843>
- Masterson, J. J., & Apel, K. (2013). Monitoring progress in spelling improvement. *Perspectives on Language Learning and Education*, 20(4), 144–152. <https://doi.org/10.1044/lle20.4.144>
- Masterson, J. J., & Apel, K. (2010). The Spelling Sensitivity Score: noting developmental changes in spelling knowledge. *Assessment for Effective Intervention*, 36(1), 35–45. <https://doi.org/10.1177/1534508410380039>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Moll, K., & Landerl, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling deficits. *Scientific Studies of Reading*, 13(5), 359–382.
<https://doi.org/10.1080/10888430903162878>
- Nation K., & Castle, A. (2017) Putting the learning into orthographic learning. I K. Cain, D. L. Compton & R. K. Parrila (Red.), *Theories of Reading Development* (s. 147–168). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/swll.15.09nat>
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 199–211.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)017](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)017)
- Naucér, K. (1980). *Perspectives on misspellings: a phonetic, phonological and psycholinguistic study*. CWK Gleerup.

- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2003). Developmental dyslexia in Greek. I N. Goulandris (Red.), *Dyslexia in Different Languages: Cross-linguistic Comparisons* (s. 53–67). Whurr.
- Olofsson, Å. (1998). *Ordavkodning—mätning av fonologisk och ortografisk ordavkodningsförmåga*. Läspedagogiskt centrum.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using IBM SPSS* (6:e utgåvan). Open University Press/McGraw Hill Education.
- Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. (2007). Writing through retellings: an exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20(3), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9030-1>
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2013). Children with dyslexia are slow writers because they pause more often and not because they are slow at handwriting execution. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(6), 991–1008. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9403-6>
- Tainturier, M.-J., & Rapp, B. (2002). The spelling process. I B. Rapp (Red.), *The handbook of cognitive neuropsychology: What deficits reveal about the human mind* (s. 263–290). Psychology Press.
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2017). The precursors of double dissociation between reading and spelling in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 67(1), 42–62. <https://doi.org/10.1007/s11881-016-0131-5>
- Treiman, R. (2017). Learning to spell words: Findings, theories, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 265–276. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1296449>
- Waldmann, C., & Levlin, M. (2019). Skrivande hos elever med olika typer av lässvårigheter. I B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund & P. Sundqvist (Red.), *Klassrumsforskning och språk(ande). Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018* (s. 305–323). ASLA:s skriftserie, 27. Karlstads universitet.
- Wengelin, Å., Johansson, R., & Johansson, V. (2014). Expressive writing in Swedish 15-year-olds with reading and writing difficulties. I B. Arfé, J. E. Dockrell & V. W. Berninger (Red.), *Writing Development in Children with Hearing Loss, Dyslexia, or Oral Language Problems: Implications for Assessment and Instruction* (s. 242–269). Oxford University Press.

Modersmåslärares roller i ljuset av the Third Space Theory

Elisabeth Zetterholm, Linköpings universitet
Sari Vuorenpää, Stockholms universitet

Abstrakt

Utifrån några modersmåslärares berättelser innehåller undervisningen i modersmål inte enbart språkundervisning. Här skapas även relationer mellan elever, föräldrar och modersmåslärare som ofta delar erfarenhet från kulturer, språk och skolsystem utanför Sveriges gränser. Modersmåslärarna har erövat kunskap och erfarenhet från den svenska skolkontexten och samhället, vilket för många, åtminstone till en början, är nytt och obekant. Lärarna och undervisningen i modersmål blir då ett mellanrum, ett tredje rum, för eleverna där det kända från hemmiljön, språk och kultur, möter det nya från den svenska skolan. Utifrån ett fokusgruppsamtal med fem modersmåslärare appliceras teorin om *the third space* där de själva lyfter fram sina olika roller som lärare och som länk och stöd för elever och föräldrar. Lärarna samtalar också om hur eleverna kan känna att de inte riktigt tillhör någon kultur och detta kan relateras till begreppet *third culture kids*.

Inledning

Att arbeta som modersmåslärare i den svenska skolan innebär ibland ett ganska ensamt arbete där lärarens resurser och engagemang inte alltid har lyfts fram och synliggjorts på ett sätt som vore mera rättvisande. Förutom det primära uppdraget att undervisa i modersmål har modersmåslärarna berättat att de upplever sig ha flera olika roller i sina relationer till eleverna och deras familjer (se Vuorenpää & Zetterholm, 2020). Detta blev tydligt i ett fokusgruppsamtal med fem modersmåslärare som delade sina erfarenheter och reflektioner om sitt uppdrag som lärare. De berättade om varför de valt att vara just modersmåslärare, sitt engagemang för att eleverna ska få mera kunskap i sina respektive modersmål samt möten med elever i alla åldrar och i olika sammanhang. Modersmåslärarna berättade också hur de upplevde sig vara en länk mellan hemmets och skolans olika kulturer.

Inspelningen från ovanstående fokusgruppsamtal har nu analyserats för att belysa samtalet utifrån teorin om *the third space*, det tredje rummet, (Bhabha,

2004) och genom att använda begreppet *third culture kids*, den tredje kulturen (Pollock, Van Reken & Pollock, 2017). Dessa teoretiska begrepp används för att synliggöra modersmåslärares och modersmålsundervisningens roll för de elever som ibland känner utanförskap i den svenska skolan. Nyanlända elever kan hamna i ett mellanrum där föräldrarnas, och kanske den kultur de själva tidigare levt i, tillhör det kända medan den svenska kulturen för många tillhör det okända. Elever som är födda och uppväxta i Sverige kan också känna ett utanförskap då hemmets och skolans olika kulturer och föräldrarnas tidigare erfarenheter inte alltid överensstämmer. Det kan exempelvis handla om olika förväntningar på elever och lärare i undervisningssituationen, liksom vilket ansvar hemmet och föräldrarna respektive skolan har för elevens språk- och kunskapsutveckling.

Med teorin om *the third space* (Bhabha, 2004) som verktyg kan vi utifrån lärarnas berättelser förstå hur undervisningssituationen och lärarna själva bildar en länk mellan hemmets kontext och skolans kontext och detta blir då som ett mellanrum. Här får både lärare, elever och föräldrar möjlighet att använda ett gemensamt språk, dela tidigare erfarenheter och hämta kunskap och information om det, som för många är en ny och kanske främmande skolkontext. Begreppet kultur kan användas i olika sammanhang, men i den här studien väljer vi att följa Bullivants (1993, refererad i Banks, 2010) definition där kunskap, värderingar, traditioner och livsmönster delas och överförs mellan individer inom en social grupp och/eller ett samhälle. Individens kunskaper och värderingar är dock inte statiska, utan förändras över tid och utifrån nya erfarenheter.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur teorin om *the third space* och begreppet *third culture kids* kan användas för att tolka modersmåslärares samtal om sin yrkesroll och hur de samtalar om elevernas situation. Utifrån detta syfte söker vi svar på följande frågeställningar:

- Vad uttrycker modersmåslärare om sin yrkesroll i relation till teorin om *the third space*?
- Vad uttrycker modersmåslärare om elevernas tillhörighet då det sätts i relation till begreppet *third culture kids*?

Modersmålsundervisning

I den svenska skolan har elever rätt till modersmålsundervisning med stöd av skollagen (2010:800) och skolförordningen (SFS, 2011:185). Undervisningen ger elever med ett annat modersmål än svenska eller där en eller två vårdnadshavare talar ett annat språk än svenska, ett nationellt minoritetsspråk eller teckenspråk,

möjlighet att använda och utveckla sina språkkunskaper på det aktuella språket. Inom skolämnet modersmål undervisas elever med olika språklig bakgrund och språkkunskaper, där det ibland även talas olika varieteter av språket, och olika åldrar, allt ifrån grundskola, gymnasieskola upp till kommunal vuxenutbildning. Undervisningen organiseras så att om antalet elever med samma modersmål är ganska få, sker undervisning samtidigt oavsett språkkunskap och ålder. Detta bidrar till att elevgruppen ofta är ganska heterogen även vid ett och samma undervisningstillfälle, vilket ställer krav på modersmåls lärare både vad gäller språkkunskaper om olika dialekter och varieteter, men även undervisning av olika åldersgrupper.

Elever kan ha mer än ett förstaspråk och då måste eleven eller vårdnadshavaren välja vilket språk eleven ska studera i modersmålsundervisningen (SFS, 2011:185; Skolverket, 2018). För elever födda i Sverige av utlandsfödda föräldrar eller elever som bott utomlands med sina svenskfödda föräldrar en längre tid kan svenska vara ett av elevens förstaspråk. Det är vanligt att modersmålsundervisningen sker utanför ordinarie skoltid och endast 1 timme/vecka. (SOU, 2019:18) Förutom att eleven får möjlighet till undervisning för att utveckla sitt modersmål har modersmåls lärare ofta en stor betydelse för familjens kontakt med skolan. För ytterligare information om modersmålsundervisningen i den svenska skolan, dess betydelse för eleverna och hur ämnet har utvecklats över tid hänvisas till Straszer och Wedin (2020).

Teoretiska perspektiv

Vår utgångspunkt för den här presenterade studien är att sätta resultaten i relation till *The third space* (Bhabha, 2004) samt *Third culture kids* (Pollock, Van Reken & Pollock, 2017). Vad dessa båda begrepp står för presenteras mera i detalj nedan.

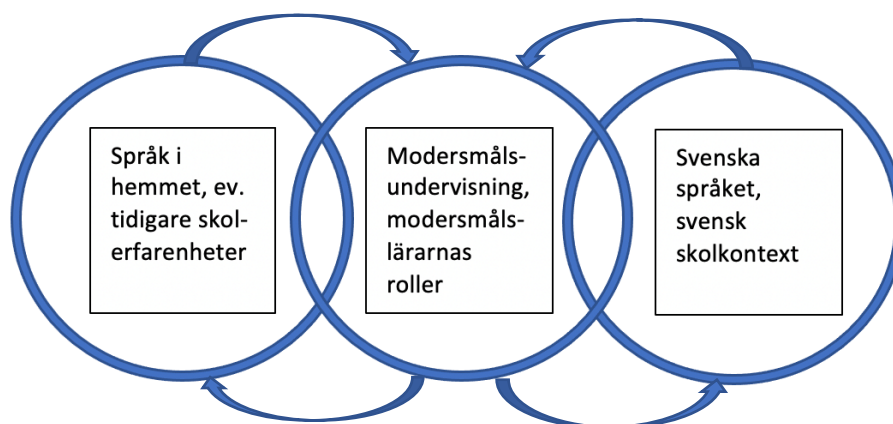
The third space

Teorin om *the third space* har sitt ursprung i postkoloniala teorier (Bhabha, 2004). Bhabha talar om *the third space* som ett mellanrum där individer befinner sig mellan olika kulturer, som exempelvis hemmets respektive skolans kultur, och det kan då vara svårt att känna samhörighet med någon av dessa. Bhabha nämner kulturell hybriditet där kulturer blandas och bildar ett mångkulturellt sammanhang, där ett möte sker mellan det välkända och det okända (Bhabha, 2004, s. 56). Det här kan bidra till en känsla av utanförskap för individen där distansering eller närmande är två olika förhållningssätt som på olika sätt påverkar individen och dennes identitet. *The third space* är viktigt för att individen ska få möjlighet att utvecklas, få nya erfarenheter och lära känna det nya på egen

hand eller tillsammans med andra (Gutiérrez, Baquedano-López & Tejeda, 1999). På vägen kan en form av blandad identitet och kultur utvecklas, det hybrida. Förutom kulturella mellanrum kan, enligt Zhou och Pilcher (2019), språkundervisning vara en del av det tredje rummet där kommunikation kan ske på olika språk. Flerspråkiga lärare, som delar såväl språk som kultur med eleverna, kan vara en stor tillgång och skapa dessa mellanrum där eleverna kan erfa det som Conteh och Brock (2011) kallar för 'safe spaces'. Alla elever behöver trygga platser för möjlighet till inläring och utveckling och här kan lärare och elever tillsammans skapa dessa möjligheter genom att exempelvis använda ett gemensamt språk där elevernas tidigare erfarenheter och kunskap tas tillvara.

För att använda teorin om the third space i den svenska skolkontexten med ett särskilt fokus på modersmålsundervisningen kan vi söka förstå modersmålslärares olika roller som lärare, mentor och den person som blir en naturlig länk mellan hemmet och skolan. Modersmålslärares delar ofta elevernas och föräldrarnas bakgrund och erfarenheter från andra länder och kontexter, men har även tillgång och erfarenhet av det som för familjen kan upplevas som nytt och okänt i den svenska kulturen, samhället och skolkontexten. I samtal om språk, och kultur, såväl likheter som skillnader, kan modersmålslärares hjälpa eleverna att se och förstå både det som familjen och hemmet står för, men också det som för några är okänt och nytt i den svenska kontexten.

I Figur 1 illustreras hur teorin om the third space kan appliceras på modersmålsundervisningen. Lärarna och undervisningen, även ibland det fysiska rummet, blir det mellanrum dit eleverna tar med sig kunskaper och erfarenheter både från hemmet och den svenska skolkontexten. Inom ramen för modersmålsundervisningen får eleverna möjlighet att lära sig mer om hemmets kultur och om de språk som talas i hemmet. Eleverna kan också reflektera över detta i relation till den svenska kontexten tillsammans med modersmålslärares och de elever som tar del av undervisningen. Detta visar hur modersmålslärares blir en länk mellan det första rummet (representerat av språk i hemmet och eventuella tidigare skolerfarenheter) och det andra rummet (representerat av det svenska språket och den svenska skolkontexten) och hur ett tredje rum skapas där erfarenhet och kunskap möts. Pilarna över och under figuren illustrerar hur kunskap och erfarenhet delas mellan de olika kontexterna och där modersmålslärares och modersmålsundervisningen har en central roll.



Figur 1. En modell som illustrerar modersmålsundervisningen som ett mellanrum, tolkad enligt teorin om the third space.

Ovanstående figur kan jämföras med det som Gutiérrez m.fl. (1999, s. 292, figur 2) benämner *official* respektive *unofficial spaces*, där *third space* bildar en bro mellan hemmet och skolan som ger möjlighet till elevens utveckling och lärande.

Third culture kids

I det här sammanhanget kan även en koppling göras till begreppet *third culture kids* (Pollock, Van Reken & Pollock, 2017). Begreppet står för *en tredje kultur* som bygger på föräldrarnas kultur, den *första* kulturen (culture of home country) och den nya *andra* kulturen där ungdomarna nu bor (culture of the host country), som Kwon (2019) beskriver som att ungdomarna lever i en kultur mellan kulturer. Pollock & Van Reken (2001, s. 19) skriver fram det så här:

A Third Culture Kid (TCK) is a person who has spent a significant part of his or her development years outside the parents' culture. The TCK frequently builds relationships to all of the cultures, while not having full ownership in any. Although elements from each culture are assimilated into the TCK's life experience, the sense of belonging is [often] in relationship to others of similar background.

Många barn och ungdomar lever i kulturer som inte tillhör eller delas av deras föräldrar eller tidigare generationer. Det kan finnas flera olika skäl till det, exempelvis att man ensam eller tillsammans med familjen lämnat sitt land på grund av krig eller att familjen flyttat beroende på föräldrarnas arbete eller önskan att bo i ett annat land under några år eller för resten av livet. Barn och ungdomar som flyttar mellan olika länder av olika skäl kan känna en vilshet både vad gäller språk och kultur (Kwon, 2019). Till skillnad från sina föräldrar har inte dessa barn och ungdomar nödvändigtvis en lika stark relation till sitt ursprung, sitt land och kultur samt rutiner i vardagslivet och olika platser som ibland har

stor betydelse för att stärka barnets identitet under uppväxten (Pollock, Van Reken & Pollock, 2017). Att flytta till en ny plats och en ny kultur innebär att skapa nya relationer, erfarenheter och kunskaper. Här kan det tredje rummet ha betydelse och skapa mening för familjens och elevens utveckling i den nya kontexten.

Tidigare forskning

Teorin om det tredje rummet har använts i en svensk skolkontext av bland andra Bomström Aho (2018, 2020) där hon applicerar teorin om ett mellanrum i studier om Språkintröduktion i den svenska gymnasieskolan. Bomström Aho skriver om mellanrummet som det fysiska rummet där lektionerna hölls och placeringen i skolbyggnaden eftersom det ofta var utanför det ordinarie gymnasieprogrammets lokaler. Hon menar också att språket är ett uttryck för detta fysiska och sociala mellanrum då eleverna hon intervjuat upplever att de hindras i sin utveckling och inte får det stöd de behöver. Eleverna utgör en heterogen grupp med olika bakgrund och olika målbilder även om de av andra på skolan kan uppfattas som en tämligen homogen grupp. De önskar tillhöra skolans gemenskap och de är angelägna att lära sig det svenska språket. Eleverna i Bomströms Ahos studie uttrycker en känsla av olikhet och en känsla av ambivalens mellan sina båda kulturer. Bomström Aho (2020) betonar att Språkintröduktionen skulle kunna inrikta sig på likheter istället för skillnader mellan kulturer för att bekräfta eleverna och skapa ett mellanrum som möjliggör en positiv förändring för eleverna.

Ett internationellt exempel på en studie där man använt teorin om det tredje rummet är ett projekt vid ett universitet i Texas. Spansktalande lärarstudenter i Texas, nära den mexikanska gränsen, skapade i ett projekt ett tredje rum för elever och mödrar (endast mödrar i den här kontexten) efter skoltid (Bussert-Webb & Lewis, 2019). Eleverna talade både engelska och spanska, men inte alla var litterata på båda språken. Mödrarna som deltog i studien talade endast spanska. Syftet med projektet var att ge de spansktalande eleverna möjlighet att få undervisning på sitt modersmål efter skoltid samt att ge mödrarna information om skolväsendet och samhället. Hela projektet hade en mycket god påverkan på elevernas språk- och kunskapsutveckling och mödrarna kände ett större engagemang i sina barns skolgång. Det bör tilläggas att det i den här kontexten inte förekommer någon form av modersmålsundervisning som i Sverige och att eleverna i skolan förväntas att enbart tala engelska.

I en studie av Kwon (2019) berättar några personer som vuxit upp i olika kulturer och lärt sig olika språk under sin uppväxt att de känner en stor tacksamhet och att det gett dem möjlighet och vilja att som vuxna arbeta internationellt och att själva flytta mellan olika platser och länder. Deltagarna i studien

tillhörde, enligt Kwon, kategorin *third culture kids* under sin uppväxt. Att lära sig ett nytt språk, ibland flera under sin uppväxt, var en stor utmaning, berättar deltagarna i studien. De berättar att de skapade en tredje kultur tillsammans med andra i samma situation under sin uppväxt då de kunde känna utanförskap i den kultur de befann sig. Detta bekräftas även i studier av bland andra Rustine (2018). Rustine intervjuade sex collegestudenter i åldern 18–22 år som samtliga hade skolerfarenhet från ett land utanför hemlandet. Eleverna berättar att de framför allt kände gemenskap med andra elever i samma situation och att känslan av tillhörighet var mera förknippad med personer och relationer än med platser. Rydenvald (t.ex. 2014, 2015) refererar också till begreppet *third culture kids* i sina studier om svenska gymnasieungdomar som bor och studerar utomlands i olika internationella skolformer i Europa. Rydenvalds studier har fokus på eleverna i ett sociokulturellt perspektiv där elevernas situation i relation till exempelvis identitet samt dubbel nationell och kulturell tillhörighet lyfts fram.

Tematisk narrativ analys

Genom att använda en tematisk analys (Denscombe, 2018) kan vi få syn på de teman som modersmållärarna särskilt lyfter fram i gruppsamtalet i relation till syftet med den här analysen av samtalet, att söka svar på hur teorin om det tredje rummet kan appliceras på modersmålsundervisningen. Den narrativa analysen sker i flera steg där såväl intervjuerna som transkriberingsarbetet är delar av detta arbete (Riessman, 1993) och fokus är hela tiden på vad deltagarna säger och hur det tillsammans sätter ord på gruppens erfarenheter och hur de därmed skapar mening tillsammans. Hela materialet är initialt transkriberat, dvs. talspråket omvandlades till text, genom att allt som deltagarna och moderatorn sade skrevs ner ordagrant. Transkriptionerna gav oss forskare en överblick över samtalet och de temaområden som växer fram genom upprepade genomgångar av texterna. Vid en närmare analys av transkriptionerna blev några teman särskilt tydliga och kan knytas till begreppet *third space* och begreppet *third culture kids*. Därmed presenteras resultaten med utgångspunkt i dessa två huvudteman. Samtalssekvenserna som presenteras i denna studie redogörs i resultatdelen genom kursiverade citat, hämtade från det empiriska materialet. Transkriptionerna har i viss grad anpassats till skriftspråksnormen för att öka läsbarheten varför exempelvis tvekljud inte återges.

Datainsamling genom ett gruppsamtal

För den här presenterade studien använder vi material från ett fokusgruppsamtal med fem modersmållärare. De representerar olika modersmål men delar i övrigt många erfarenheter som modersmållärare i den svenska skolan.

Fokusgruppsamtal

Fem modersmåslärare, som vid tillfället undervisade i fem olika modersmål, deltog i ett fokusgruppsamtal där deltagarna är huvudpersonerna och deras erfarenheter är i fokus (Bryman, 2011). Utifrån forskarnas intresse och tidigare forskning i flerspråkiga skolmiljöer sökte vi inledningsvis representanter för modersmåslärare genom att boka in ett samtal med en ansvarig person för modersmålsverksamheten i ett flerspråkigt upptagningsområde. Vi fick genom detta samtal kontakt med modersmåslärare som var villiga att delta i studien. Fokusgruppsamtalet ägde sedan rum under arbetstid i direkt anslutning till ett lärarmöte en förmiddag mitt i veckan i en för deltagarna välkänd miljö. Arbetsgivaren som förmedlade kontakten till arbetsgruppen förkortade på eget initiativ lärarmötet för att de som önskade skulle få möjlighet att delta i fokusgruppsamtalet på sin arbetstid. Arbetsgivaren valde även att inte själv närvara under fokusgruppsamtalet.

Förutom de fem modersmåslärarna var även de två forskarna (desamma som författarna) närvarande under hela fokusgruppsamtalet. En av forskarna intog rollen som moderator utifrån gemensamt framtagna samtalsteman och den andra forskaren hade ansvar för inspelningen. Samtalet har sedan transkriberats med anpassning utifrån studiens syfte (för mera information om studien, se Vuorenperä & Zetterholm, 2020). Lärarnas modersmål var arabiska, engelska, spanska, thailändska samt turkiska. Lärarna arbetade vid tillfället i samma mellanstora stad i Sverige och tillhörde en grupp med ett tjugotal modersmåslärare som hade regelbundna kontakter och möten. De lärare som deltog i samtalet har lärarutbildning från sitt hemland eller ett svenskt universitet och några har erfarenhet som klasslärare eller mentor i svensk skola.

I ett fokusgruppsamtal förväntas deltagarna ta stöd i varandras kommentarer genom att dela och diskutera gemensamma erfarenheter, vilket leder till att samtalet utvecklas i olika riktningar. Det gemensamma samtalet och interaktionen är det centrala, inte de enskilda kommentarerna, vilka ska ses utifrån sammanhanget och hur lärarna delar kontexten med varandra. Det som förenar deltagarna är att de delar samma kunskap och erfarenheter inom ett specifikt område (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017), vilket här utgörs av deras erfarenheter som modersmåslärare i den svenska skolan. Forskarna hade rollen som samtalsledare och samtalet inleddes med en självreflekterande fråga till lärarna om hur de själva ser på sin roll som modersmåslärare. Detta var en medveten strategi från forskarna för att öppna upp samtalet och låta varje modersmåslärare dela en personlig reflektion inledningsvis. Därefter blev det ett samtal där lärarna delade tankar och erfarenheter med varandra, ibland utifrån ämnesområden som forskarna hade förberett, ibland som en utveckling av samtalet på lärarnas eget initiativ. Den största delen av det en timme långa samtalet handlade om hur lärarna ser på sina

olika roller i relation till eleverna och deras familjer. Deltagarna är i första hand modersmållärare, men det innefattar ofta mer än endast språkundervisning.

Etiska överväganden

Deltagarna i studien har informerats om syftet med studien och sina rättigheter i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2011). De har skriftligen gett sitt godkännande att frivilligt delta i studien och materialet har avidentifierats och förvaras på externa hårddiskar som endast hanteras av forskarna.

Analys av samtalet

Genom att använda tematiska narrativa analyser får vi syn på hur modersmållärarna utifrån gemensamma erfarenheter kan verbalisera och beskriva den sociala kontext de befinner sig i. De gör detta ur ett lärarperspektiv, men också utifrån ett perspektiv där deras egna tidigare erfarenheter av att vara nya i Sverige blir synliga och kan appliceras på upplevelser som eleverna och deras familjer berättar om. Vid flera tillfällen hakar modersmållärarna i varandras tal och delar med sig av liknande erfarenheter. Här blir det tydligt att alla deltagare är engagerade i samtalet om hur de själva känner att de har en viktig funktion genom att kunna vara en länk mellan hemmet och skolan men också till samhället i övrigt.

The third space

Modersmållärarna berättar att många elever behöver 'prata av sig' om vad som hänt under skoldagen innan de kan påbörja lektionen i modersmålet. Flera av lärarna säger att de märker att eleverna nu enbart vill uttrycka sig på sitt modersmål, inte alls tala svenska, och att det finns en känsla av samhörighet mellan läraren och eleverna. I fokusgruppsamtalet blir det tydligt att lärarna uppfattar att eleverna upplever modersmålsundervisningen och mötet med modersmålläraren som ett rum där de kan dela språk och erfarenheter från sina olika kontexter, den de har med sig från hemmet och den som de möter i den svenska skolan. Det kan tolkas som ett third space för både elever och lärare. Vid flera tillfällen nämner även lärarna kontakten med föräldrarna och vilken betydelse det har för hela familjen att de kan tala samma språk och att modersmållärarna kan hjälpa och informera familjen om hur eleven har det i skolan, men också hur skolsystemet och samhället fungerar.

Modersmållärarna berättar att de samarbetar med varandra och att det handlar om tolerans när det gäller såväl kunskapsutbyte som utbyte av erfarenheter från olika sammanhang. Det skapar en förståelse inom *den internationella*

gruppen som de själva kallar sig och läraren i thailändska uttrycker det genom att säga: *Vi länkar mellan kulturer* och läraren i engelska instämmer. Samtalet visar att lärarna har en samsyn vad gäller deras roller och funktioner som går utöver att vara enbart språklärare. Gruppen modersmåslärare kan sägas skapa ett eget third space där de delar erfarenheter av att komma från olika länder och kulturer med skiftande tidigare erfarenheter, de talar olika språk och språkliga varieteter. Den svenska kulturen, inklusive skolkontexten, liksom det svenska språket är sådant som samtliga i den aktuella gruppen fått kunskap om och utvecklat i vuxen ålder då de vistats i Sverige och undervisat som modersmåslärare under olika lång tid. Deras olika erfarenheter möts i mellanrummet där de både får ny kunskap och kan stötta varandra i sina olika roller som modersmåslärare.

Modersmåslärarens roll som länk mellan hemmet och skolan

Lärarna i spanska och turkiska faller under fokusgruppsamtalet in i varandras tal och beskriver hur modersmåslärarna fungerar som en länk mellan föräldrar och skola när de informerar föräldrarna om elevens situation i skolan. Läraren i turkiska framför att: *föräldrarna kontaktar oss vi kontaktar dom och vi kan bli ombedda att kontakta föräldrarna av mentor eller nån som jobbar med dom*, vilket läraren i spanska ytterligare förtydligar: *Vi samarbetar med föräldrarna för att det inte riktigt tillhör skolans arbete och vi är en del av ett annat ämne. Men vår uppgift är att se till så att vi själva kontaktar föräldrarna och ger all information man behöver angående deras modersmål och med det berätta också hur det går för eleverna och barnen och med deras studier under hela läsåret.* Läraren i turkiska lägger till: *men det underlättar för föräldrarna också eftersom dom kan ju språket / modersmålet.* Detta håller spanskläraren med om varefter läraren i turkiska summerar denna sekvens med följande uttalande: *Då kan dom uttrycka på ett annat sätt eeh och bli förstådd / det är en tillgång för föräldrarna.* Det här är ett exempel på hur föräldrar tar plats i det mellanrum, the third space, där de på sitt eget modersmål kan få tillgång till modersmåslärarens erfarenhet och kunskap om exempelvis den svenska skolkontexten.

I citaten ovan framkommer att modersmåslärarna är medvetna om att det egentligen inte tillhör skolans arbete att ta kontakt med föräldrarna på detta sätt, men att de känner det som sin uppgift. Läraren i spanska säger: *vi är en del av ett annat ämne* och vi tolkar det som ett uttryck för att modersmålsundervisningen inte ingår i skolans ordinarie schema och verksamhet. Vi-känslan som uttrycks kan härledas till gruppen av modersmåslärare som de tillhör och har ett nära samarbete med. De båda lärarna i spanska och arabiska nämner vikten av att informera föräldrar om det svenska samhället och hur tacksamma föräldrarna är då de kan få information på sitt eget språk och även få förklaringar om de inte helt förstår. Modersmåsläraren i spanska formulerar sig enligt följande:

Ibland ringer dom och tackar för att nu förstår jag det här när vi också ger information om Sverige och svenska samhällssystemet hur det fungerar för dom har ingen aning som nyanlända och då ringer jag och berättar vilket egentligen inte är vår största uppgift men det gör vi bara för att vi vet att de behöver ju kunna de här reglerna, systemet hur det fungerar i det här landet med språket och kulturen och så vidare. Så vi är faktiskt en viktig grupp.

Läraren i arabiska berättar vidare att:

Samarbeta med föräldrar är jätteviktig. Jag förklarar för dom hur svenskt system funkar hur svensk skola funkar för att många föräldrar dom har inte det här området. Dom känner inte det här området så jag har förklarat vad är det svenska systemet och hur det svenska skolsystem funkar.

Här är det intressant att förstå att de går utanför sin roll som modersmåslärare och att de fungerar som en länk mellan hem och skola. Utifrån ovanstående kommentarer tolkar vi samtalen mellan föräldrar och lärare som en del i the third space inom ramen för modersmåslärarnas olika formella och informella roller, vilket åskådliggörs i figur 1. I spansklärorens yttrande kan man ana att hon inte riktigt tycker att modersmåslärarna uppfattas som en viktig grupp, men att hon vill poängtera det genom att uttrycka att de *faktiskt är en viktig grupp*.

The third culture kids

Modersmåslärarna berättar också om samtal med elever som visar att de ibland upplever att de tillhör den tredje kulturen, att de växer upp i en miljö som inte tillhör deras ursprung och där de ibland känner sig främmande. Här följer hur tre av lärarna illustrerar detta.

Läraren i turkiska formulerar det så här:

Att träffa elever och hjälpa och stötta dom med det dom behöver då det kan vara allt mellan jord och himmel. Det kan vara om skolan och privata livet då i och med att vi är en länk mellan eleven och skolans kultur också det får vi liksom inte glömma bort då. Även om eleverna är födda i Sverige dom har ju en annan kultur hemifrån som är i bagaget det får vi liksom aldrig glömma bort. Vi är en länk som vi hjälper och stöttar och det gäller att skapa tillit med eleven och hemmet för att det ska fungera.

Senare ger hon även en förklaring till varför hon valt att arbeta som modersmåslärare då hon menar att hon har en förståelse för elevernas situation: *Turkiska barn kommer i kläm på nåt sätt. Dom får inte så mycket hjälp hemifrån ja i och med att jag hade liksom båda fronternas behov.*

Läraren i thailändska berättar på samma sätt och säger:

Det är så här att jag har mitt syfte. Och det är att hem och skolan ska funka. Du vet när barnen kommer till Sverige det blir helt annan miljö, annan kultur. Dom kanske ibland tappar bort sig mellan kulturerna det blir kulturkrock mellan föräldrar och barn så jag är länken emellan.

Läraren i arabiska fyller i vad andra lärare sagt: *De e tufft för dom. Att se hur dom kämpar och dom försöker att komma in i den här miljön förstå vad är lära bok och penna och papper faktiskt.*

Det blir tydligt att modersmåslärarna uppfattar det som att eleverna ibland känner sig både främmande och utanför i sin nya skolkontext och att de upplever sig vara som i en tredje kultur, på samma sätt som den beskrivs av Kwon (2019) samt Pollock, Van Reken och Pollock (2017). Det är inte den kultur de lämnat och som i högre grad kanske tillhör föräldragenerationen, men inte heller den svenska kulturen. Även om eleverna är födda i Sverige kan de, enligt modersmåslärarna, hamna mellan olika kulturer. Här lägger den thailändska läraren till att det kan bli en kulturkrock mellan föräldrar och barn. Mellan raderna kan man förstå att lärarna någon gång upplevt något liknande när de själva var nya i Sverige, kanske även i den svenska skolkontexten även om inte någon av lärarna explicit uttrycker det. Här är ytterligare exempel på att lärarna känner att de har en roll som går utanför lärarrollen som språklärare (Vuorenperä & Zetterholm, 2020).

Diskussion

I vår studie vill vi belysa modersmåslärarnas olika roller i det som Bhabha (2004) beskriver som the third space, ett mellanrum där kulturer, språk och identiteter möts, en sorts hybrid mellan kulturer. I fokusgruppsamtalet tolkar vi det lärarna uttrycker som ett ständigt informationsflöde i mellanrummet där tidigare och nyare kunskap och erfarenheter möts. Modersmåslärarna har flera informella roller och berättar att de är länken mellan det som för många elever är välbekant utifrån tidigare erfarenhet och hemmiljö och det som för många upplevs som nytt och okänt. Förutom information från modersmåsläraren till elever och föräldrar, förmedlas även information till och från övriga lärare och mentorer på skolan. Modersmåslärarna uttrycker också att de ofta är en länk till föräldrar och hemmet, som den turkiska läraren uttrycker det: *Vi är en länk som vi hjälper och stöttar och det gäller att skapa tillit med eleven och hemmet för att det ska fungera.* Lärarna samtalar mycket om sin roll som länk och förmedlare av information mellan familjen och den svenska skolan och samhället. De understryker att det

gemensamma språket blir en tillgång framför allt för föräldrarna som då kan uttrycka sig på sitt eget språk och bli förstådda.

I den här kontexten, the third space, menar modersmållärarna att eleverna kan känna ambivalens för att de inte känner sig helt hemma i någon kultur. Det kan liknas vid att eleverna tillhör *third culture kids*, eller den tredje kulturen (Kwon, 2019; Pollock, Van Reken & Pollock, 2017). Flera av eleverna som dessa modersmållärare möter har med stor sannolikhet inte själva valt (eller frivilligt valt) att lämna sitt hemland. Då kan detta mellanrum som modersmålsundervisningen utgör hjälpa eleverna att konstruera identiteter. De får möjlighet att lära sig mer om sitt modersmål, dess olika varieteter, och den kultur föräldrar/vårdnadshavare representerar. De får även kunskap om den svenska skolkontexten samt möjlighet att skapa nya relationer för integration och eventuellt högre utbildning. Flera lärare uttrycker explicit att de är medvetna om att även om eleverna är födda i Sverige kan de hamna mellan olika kulturer, hemmets och skolans kultur. Modersmålläraren i arabiska ger ett exempel på hur elever kan kämpa för att förstå den svenska skolkontexten, att använda papper och penna. Den thailändska läraren lyfter också fram att det kan bli en kulturkrock mellan barn och föräldrar och där kan hon få vara en länk mellan dem. Läraren i turkiska summerar det hela med följande yttrande: *Att träffa elever och hjälpa och stötta dom med det dom behöver då kan det vara allt mellan jord och himmel. Det kan vara om skolan och privata livet.* Här får vi höra hur läraren är ett stöd för eleven även gällande funderingar som gäller det privata livet. Läraren i spanska poängterar att de, modersmållärarna, är en viktig grupp för hela familjen och det blir tydligt att de är med i processen där eleverna skapar sina identiteter och får nya kunskaper och erfarenheter i den nya kontexten.

Gruppen av modersmållärare arbetar inom samma enhet och uttrycker att de samarbetar och utbyter erfarenheter och kunskaper med varandra men att de utgör en heterogen grupp där flera olika kulturer och språk blandas. Flera av modersmållärarna i arbetsgruppen har liknande erfarenheter och talar samma modersmål, medan andra kommer in i gruppen med en annan bakgrund, några är nya som lärare medan andra har längre erfarenhet. De möts, delar sina tidigare erfarenheter men diskuterar även det som för några i gruppen är nytt, det vill säga det som möter dem i den svenska skolkontexten och i arbetet som modersmållärare i svensk skola. I gruppen delar de således erfarenheten av att ta med sig tidigare kunskaper in i en ny kontext, både vad gäller språk-, samhälls- och skolkontext. I föreliggande studie har vi valt att ha fokus på hur modersmållärarna själva ser på sina roller inom ramen för teorin om the third space. Att det finns ett sådant mellanrum blir tydligt i samtalet och kan bidra till att belysa modersmållärarnas engagemang för eleverna och hela familjen, som ofta sträcker sig långt utanför skoltid och den korta undervisningstid som ägnas åt modersmålet i den svenska skolan idag.

Modersmåslärarnas berättelser visar att de uppfattar att eleverna ofta befinner sig i mellanrum där hemmets och skolans kontext inte alltid överensstämmer. Vi tolkar detta som att modersmålsundervisningen då blir ett third space både för elever, föräldrar och lärare. För den här studien har vi dock inte intervjuat några elever eller föräldrar för att söka svar på hur de ser på modersmåslärarnas olika roller. Det finns paralleller till de studier Bomström Aho (2018, 2020) gjort i gymnasieskolans Språkintröduktion bland nyanlända elever vad gäller mellanrum och ambivalens hos elever i mötet mellan flera kulturer. Hon beskriver inte någon tydlig länk mellan det tidigare kända och det nya i den svenska skolan men lyfter fram att det tredje rummet kan bidra till en positiv förändring för eleverna. I samtalet med modersmåslärarna framkommer att de gärna vill vara länken mellan det kända och det okända och tar egna initiativ till att gå utanför rollen som språklärare, men att de också är ett stöd för eleverna. Det tredje rummet kan här vara mer än endast ett mellanrum, det kan utgöra en bro mellan kulturer och språk.

Referenser

- Banks, J.A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I: Banks, J.A. & McGee Banks, C.A. (red.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, (7th ed.), John Wiley & Sons, (s. 3–30).
- Bhabha, H. K. (2004). *The location of culture*. Routledge Classics.
- Bomström Aho, E. (2018). *Språkintröduktion som mellanrum. Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett intröduktionsprogram*. (Licentiatuppsats). Karlstads universitet.
- Bomström Aho, E. (2020). Nyanlända gymnasieelever – Elevidentiteter och språkbarriärer. *Acta Didactica Norden*, Vol 14, Nr. 1, Art. 4.
- Bullivant, B. (1993). Culture: Its nature and meaning for educators. I: Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (red.). *Multicultural education: Issues and perspectives* (2nd ed., 29–47). Allyn & Bacon.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapiga metoder* (2 uppl.). Liber.
- Bussert-Webb, K. & Lewis, K.A. (2019). Third spaces, languages, and culture. *Commmunicación social: Lingüística, medios masivos, arte, etnología, folklor y otras ciencias afines*. Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba, 2019, 577–576.
- Conteh, J. & Brock, A. (2011) 'Safe spaces'? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* , 14:3, 347–360.
- Dahlin-Ivanoff, S. & Holmgren, K. (2017). *Fokusgrupper*. Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Gutiérrez, K.D., Baquedano-López, P. & Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), (s. 286–303).

- Kwon, J. (2019). Third culture kids: Growing up with mobility and cross-cultural transitions. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, Vol 13, No. 2, 113–122.
- Pollock, D. & Van Reken, R.E. (2001). *Third culture kids., The experience of growing up among worlds*. Yarmouth, ME: Nicholas Brealy/Intercultural Press.
- Pollock, D. D., Van Reken, R. E. & Pollock, M. V. (2017). *Third culture kids*. Nicholas Brealey Publishing.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Sage.
- Rustine, A.C. (2018). Developing identity among third culture kids. *University honors program theses*, 373. Georgia Southern University.
<https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/honors-theses/373/>
- Rydenvald, M. (2014). 'eftersom jag har två språk'. *Språkbruk bland svensktalande ungdomar i Europa*. Göteborgs universitet.
- Rydenvald, M. (2015). Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in European Schools and international schools in Europe. *Journal of Research in International Education*, Vol. 14(3), s. 213–227.
- SFS 2011:185. *Skolförordning* (2011:185) Utfärdad: 2011-02-24. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag* (2010:800). Utfärdad: 2010-06-23. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2019:18. *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering: Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. Betänkande av Utredningen om modersmål och studiehandledning på modersmål i grundskolan och motsvarande skolformer. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2018). *Greppa flerspråkigheten - en resurs i lärande och undervisning*. Forskning för skolan. Skolverket.
- Straszer, B. & Wedin, Å. (Red.). (2020). *Modersmål, minoriteter och mångfald – I förskola och skola*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vuorenpää, S. & Zetterholm, E. (2020). Modersmåls lärare – så mycket mer än språklärare. *Modersmål, minoriteter och mångfald – I förskola och skola*. (s. 303–329). Studentlitteratur.
- Zhou, V.W. & Pilcher, N. (2019). Revisiting the 'third space' in language and intercultural studies. *Language and Intercultural Communication*, 19:1, 1–8.