



Skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning

Clara Palm



Skrivundervisning i svenska som andraspråk
inom vuxenutbildning

Skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning

Clara Palm



© CLARA PALM, 2024
ISBN 978-91-7963-183-3 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-184-0 (pdf)
ISSN 0436-1121

Redaktör: Olof Franck
Publikationen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/81693>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till: Acta
Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se

Omslag: Anderson Lima

Foto: Anderson Lima

Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås, 2024



Titel: Skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning
Författare: Clara Palm
Språk: Svenska med delarbeten på engelska
ISBN: 978-91-7963-183-3 (tryckt)
ISBN: 978-91-7963-184-0 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Nyckelord: svenska som andraspråk, vuxenutbildning, skrivdiskurser, *New Literacy Studies*, skrivundervisning

Sammanfattning

I dagens globaliserade värld är behovet stort för många vuxna att lära sig tala, läsa, skriva och förstå nya språk. För att lära sig svenska, till exempel, erbjuder Sveriges kommuner språkutbildning i form av svenska som andraspråk, där dessa delar ingår. I avhandlingen fokuseras skrivandet. Eleverna utgör en heterogen grupp och vi vet lite om vilken skrivundervisning de möter. Avhandlingens övergripande syfte är därför att bidra till ökad kunskap om skrivundervisningen i svenska som andraspråk på grundläggande nivå inom kommunal vuxenutbildning. Avhandlingen undersöker skrivundervisningen utifrån tre olika perspektiv: skrivdiskurser i styrdokument, lärares föreställningar och lärares undervisning. Fyra datainsamlingsmetoder användes: dokumentanalys, enkät, intervjuer och klassrumsobservationer. Avhandlingen utgår teoretiskt från en social förståelse av skrivande och skrivundervisning som bygger på *New Literacy Studies*. Resultaten visar att föreställningar om skrivande som manifesteras i styrdokument, med en överlappande socialpraktisk diskurs, skiljer sig delvis från lärares utsagor och undervisning, som domineras av en genre- och färdighetsdiskurs. I lärarnas undervisning kommer olika föreställningar om skrivande till uttryck, vilket reflekteras i olika skrivuppgifter och olika sätt att organisera undervisningen, även om det finns en genomgående textnära kärna. Undervisningen innefattar ett genomtänkt upplägg med stöttande inslag i syfte att explicitgöra textkvalitet inför ett avslutande individuellt skrivande. Avhandlingen bidrar till att synliggöra hur litteracitetspraktiker är knutna till kontexten, bland annat genom kollegiala överenskommelser om upplägg och innehåll som till stor del styr undervisningen. Sammantaget visar avhandlingen att lärare inom vuxenutbildning genomför skrivundervisning i ett utmanande sammanhang, där få undervisningstimmar, kontinuerlig antagning, korta delkurser och heterogena elevgrupper sätter ramarna. Detta väcker frågor om likvärdighet och lärares möjligheter att realisera styrdokumentens intentioner om en bred skrivundervisning samt elevers möjlighet att uppnå de krav på skrivförmåga som utbildningens litteracitetspraktiker förutsätter. Didaktiska implikationer av avhandlingens resultat innefattar organisatoriska, innehållsliga och klassrumsnära aspekter samt visar vikten av fortsatt forskning i den specifika kontext som vuxenutbildningen utgör.

Innehåll

TACK!	10
1. INLEDNING	13
1.1. Syfte och frågeställningar	14
1.2. Avhandlingens disposition.....	15
2. AVHANDLINGENS KONTEXT.....	17
2.1. Svensk vuxenutbildning.....	17
2.2. Svenska som andraspråk inom komvux	19
2.3. Lärare i svenska som andraspråk	22
2.4. Utredningar och granskningar om komvux	22
3. TIDIGARE FORSKNING.....	25
3.1. Översikt över framväxten av andraspråksskrivande som forskningsfält.....	25
3.2. Studier om och av styrdokument.....	31
3.3. Studier om andraspråklärares perspektiv på ämne och undervisningsuppdrag	33
3.4. Studier om vuxna språkinlärare och vuxenutbildning	35
3.5. Studier om skrivundervisning för andraspråksskribenter	38
4. TEORI OCH CENTRALA BEGREPP	42
4.1. Litteracitet.....	42
4.2. Litteracitet i utbildning	44
4.3. Skrivkultur	45
4.4. Ivaničs diskursanalytiska ramverk.....	46
4.4.1. Begränsningar i ramverket.....	50
4.5. Övriga begrepp	51
4.5.1. Text, texttyp, skrivande och skrivundervisning.....	51
4.5.2. Skrivförlopp.....	52
4.5.3. Andraspråksskrivande	52
4.5.4. Flerspråkighet	53
5. STUDIENS DESIGN	55
5.1. Översikt över insamlingsmetoder, material och analysmetoder	55
5.2. Studiens deltagare.....	56
5.3. Avhandlingens metoder.....	58

5.3.1. Dokumentanalys.....	58
5.3.2. Analysförfarande	59
5.3.3. Kvalitativ enkät.....	60
5.3.4. Semi-strukturerade intervjuer.....	62
5.3.5. Transkriptioner.....	63
5.3.6. Analys av enkät- och intervjudata.....	64
5.3.7. Klassrumsobservationer.....	68
5.3.8. Analys av klassrumsobservationer och informella intervjuer.....	70
5.4. Pandemins påverkan på avhandlingsstudien.....	71
5.5. Studiens trovärdighet och kunskapsanspråk	71
5.6. Forskningsetiska överväganden	73
6. SAMMANFATTNING AV AVHANDLINGENS INGÅENDE DELSTUDIER.....	77
6.1. Delstudie 1: Diskurser om skrivande i styrdokument för svenska som andraspråk på grundläggande och gymnasial nivå inom vuxenutbildning.....	77
6.2. Delstudie 2: Swedish as a second language teachers' perspectives of writing instruction for adult learners.....	80
6.3. Delstudie 3: Writing instruction for adult learners of Swedish as a second language.....	82
6.4. Avhandlingens samlade kunskapsbidrag.....	84
7. DISKUSSION	85
7.1. Skrivdiskurser i policy och praktik.....	85
7.2. Skrivande som en färdighet	86
7.3. Skrivkulturen i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning.....	88
7.4. Didaktiska förutsättningar inom vuxenutbildning	91
7.5. Möjliga implikationer av avhandlingens resultat.....	94
7.6. Teoretisk reflektion	96
7.7. Avhandlingens begränsningar.....	97
7.8. Förslag på vidare forskning.....	98
7.9. Avslutning.....	99
8. ENGLISH SUMMARY	101
LITTERATURLISTA.....	105
BILAGOR.....	122
Bilaga 1: Intervjuguide.....	122
Bilaga 2: Enkät.....	124
Bilaga 3: Utdrag ur fältanteckningar.....	129

AVHANDLINGENS ARTIKLAR.....	131
-----------------------------	-----

Tabell- och figurförteckning

Tabell 1. Översikt över kursutbud och reglerande kurs- och ämnesplaner för svenska som andraspråk inom vuxenutbildning (Palm, 2023).....	21
Tabell 2. Översikt över avhandlingens metoder och material.....	56
Tabell 3. Exempel på analysprocessen.....	67
Tabell 5. Översikt över material i delstudie 1	78
Figur 1. Skrivkultur (Smidt, 2010, s. 150).....	46
Figur 2. Språkmodell bestående av olika skikt (efter Ivanič, 2004, s. 223).....	48

Tack!

Avhandlingstiden går mot sitt slut och det är dags att sätta punkt. Jag är tacksam över möjligheten att ha fått skriva denna avhandling. Trots att det ibland kan verka som ett ensamt arbete, är det många som på olika sätt har bidragit, och jag ser fram emot att få tacka dem här.

Jag vill rikta ett varmt tack till mina handledare, Liss Kerstin Sylvé, Eva Lindgren och Ann-Christin Randahl, för er ovärderliga vägledning under arbetet med denna avhandling. Liss Kerstin, tack för ditt orubbliga stöd och dina insiktsfulla råd. Tack för din noggranna läsning av den här texten i alla dess stadier. Eva, tack för att du med ditt lugn och din skärpta blick har lotsat mig genom forskningsprocessens olika skeden. Dina konstruktiva kommentarer och frågor har vidgat mina vyer. Anki, trots att du kom in senare i processen, är jag lyckligt lottad som fick ha dig med! Tack för ditt engagemang, din generositet och för din skarpa läsning som har lyft både text och tanke avsevärt.

Ett stort tack till de lärare som har deltagit i denna studie och för att jag fått arbeta med det material som ni bidragit till!

Jag har haft förmånen att ingå i forskarskolan SEMLA. Jag vill tacka styrgruppen bestående av Camilla Bardel, Gudrun Erickson, Eva Lindgren och Liss Kerstin Sylvé. Tack för att ni trodde på mitt projekt, delade med er av era kunskaper och erfarenheter, och för att ni höll oss doktorander på banan genom seminarier, kurser, skrivinternat och diverse informella sammanhang. Jag vill även tacka deltagarna i forskarskolans internationella referensgrupp. Ett tack också till Margareta Skoglund Åhlin, som varit en klippa när det gäller allt praktiskt som hör en forskarskola till!

Jag vill rikta ett särskilt tack till de många läsare jag har haft under åren. Stort tack Åsa Wedin för dina kommentarer och frågor som förbättrade avhandlingsarbetet och ledde till en intressant diskussion vid slutseminariet. Tack Annika Norlund Shaswar för din grundliga läsning och dina relevanta kommentarer vid mittseminariet. Tack Lotta Olvegård för dina viktiga frågor som satte riktningen vid mitt tidiga planeringsseminarium. Ni har alla bidragit till att utveckla detta arbete! Jag vill även tacka Ann-Christin Hult, Jenny Mattson och Åsa Wengelin för värdefull språkhandledning vid olika tidpunkter. I samband med

SEMLA-träffar har, förutom doktorandkollegor och styrgruppen, John Lövenadler, Carina Hermansson, Elisabeth Zetterholm, Hans Landqvist och Christina Hedman bidragit med frågor och kommentarer på texter och presentationer som på olika sätt varit betydelsefulla för det här arbetet – tack!

Jag är tacksam över att löpande ha fått presentera mitt arbete i olika sammanhang. Tack till det ämnesdidaktiska seminariet, ÄSS, vid Institutionen för svenska språket, flerspråkighet och språkteknologi. Tack Catrin Norrby som läste och diskuterade min text vid en EUROSOLA-konferens. Tusen tack till de lärare som jag har fått möjlighet att diskutera min pågående forskning med. Era frågor och kommentarer har varit oerhört viktiga!

Det finns några personer som jag vill tacka för att ha bidragit i ett tidigt skede till att detta arbete blev av. Tack Natalia Ganuza och Christina Hedman som under min lärarutbildning öppnade dörren till forskningssammanhang. Ett tack även till Per Holmberg och John Lövenadler som läste och kommenterade ansökan.

En stor fördel med forskarskolan har varit att lära känna doktorandkollegor med ett delat intresse för språkdidaktik (och mycket annat!). Tack Anna-Marie Csöregi för din glädje och alla underbara metaforer. Tack Elisabeth Nilsson för Umeå-guidning och promenader i samband med kurser. Tack Elisabeth Ohlsson för intressanta samtal. Tack Sara Snoder för många skratt och trevliga musikaliska inslag. Stort tack Erika Sturk för textläsning, diskussioner om teori och metod, konferenstips och luncher. Tack Markus Warnby för diskussioner om forskning, publicering och forskarliv. De dagliga vedermodorna har jag framför allt delat med Jasmine Bylund och Ingela Finndahl som jag, förutom att ha ingått i forskarskolan tillsammans med, har haft lyckan att sitta tillsammans med under alla år. Tack för skrivarförmiddagar (om än digitalt) när pandemirestriktioner gjorde doktorandtiden isolerad. Tack Jasmine för prat om allt från flerspråkighetspraktiker till småbarnsbestyr och för dina klarsynta tankar både i seminariediskussioner och vid lunchbordet. Tack Ingela för din värme och klokskap, och för att du så generöst delat med dig och velat ta del av såväl stort som smått. Jag är så glad över att ha fått följas åt!

Jag vill tacka Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, IPS, som varit med och möjliggjort denna avhandling. Tack till doktorandkollegor på institutionen, särskilt den skrivargrupp jag ingick i under mitt sista år på forskarutbildningen. Jag vill också tacka forskarkollegiet Lärande, undervisning, bedömning och språk, LUBS. Tack till Avdelningen för språk, bedömning och provutveckling under ledning av Robert Sjöberg. Jag vill även rikta ett tack till Annette Engsevi, Jenny Landqvist och Anna Rehn för praktisk och administrativ hjälp

under forskarutbildningen. Stefan Johansson, som varit studierektor under större delen av min doktorandtid och alltid varit behjälplig, ska ha ett stort tack. Jag vill också tacka kollegor vid Institutionen för svenska språket, flerspråkighet och språkteknologi för glada tillrop genom åren. Tack Karin Helgesson för stöd i slutfasen. Ett tack går även till Karl Pettersson och Jenny Nyberg på Universitetsbiblioteket som hjälpte mig att få in avhandlingen rätt i mallen.

Jag vill tacka Donationsnämndens stipendier som bidrog till att förgylla doktorandtiden i slutfasen.

Det är många nära och kära som ska tackas. Jag vill tacka min mormor som alltid funnits där och mina föräldrar för ständigt stöd. Tack pappa för samtal om världen och tack mamma för outtröttlig uppmuntran! Jag vill också rikta ett innerligt tack till övrig familj och vänner som hejat på längs vägen.

Allra mest vill jag tacka min närmaste familj. Killian och Annie – mitt hjärtas glitter! Den här avhandlingen är skriven under den tid som ni hittills levat. Ert totala ointresse för avhandlingsskrivande har bidragit med ett sunt perspektiv på tillvaron. Tack för allt ni är! Slutligen vill jag tacka min make Anderson för stöd, kärlek och omtanke. Tack för att du tror på mig och för att du med gott humör ställer upp på vad jag tar mig an. Nu fortsätter vi framåt.

Göteborg, augusti 2024.

1. Inledning

Omfattande globalisering, migrationsflöden, internationell rörlighet och teknologisk utveckling är huvudsakliga faktorer som lett fram till att många människor i vuxen ålder behöver lära sig nya språk. Under de senaste fem åren har över en halv miljon människor deltagit i någon form av kommunalt organiserad språkutbildning i svenska som andraspråk (jmf. Skolverket, 2024).

I Sverige har kommunerna ansvar för att anordna vuxenutbildning och ska, enligt gällande lagar och förordningar, erbjuda möjligheter för individer att lära sig svenska. Den här avhandlingen fokuserar på vuxenutbildning i svenska som andraspråk på grundläggande nivå. Eleverna läser vanligtvis på grundläggande nivå efter avslutade studier på nybörjarnivå i svenska, och utbildningen fungerar som en förberedelse för studier på gymnasial nivå eller vidare yrkesliv. Enligt styrdokument ska undervisning i svenska som andraspråk på grundläggande nivå ge eleven förutsättningar att ”utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk så att eleven får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften i vardags-, samhälls-, studie- och arbetsliv (Skolverket, 2022a).

Att vara lärare inom vuxenutbildning är ett mångfacetterat uppdrag. Enligt styrdokument har lärare en relativt stor autonomi att utforma sin undervisning, men de elever som deltar i vuxenutbildning utgör en heterogen grupp vad gäller skolbakgrund, språkkunskaper och ålder liksom vistelsetid i Sverige. Vuxenutbildningen ska därutöver kännetecknas av en särskild flexibilitet och enligt läroplanen ska all vuxenutbildning utgå från ”elevens behov, förutsättningar och mål med studierna” (Skolverket, 2017). Frågan väcks således om vilken utbildning som vuxna i svenska som andraspråk möter.

Dagens samhälle är i hög utsträckning skriftbaserat och skriften är en förutsättning för att fullt ut kunna delta i samhällsliv och verka i en demokrati (jmf. Brandt, 2015). Inte minst i arbetslivet krävs en omfattande skriftlig kompetens och under en arbetsdag i Sverige skrivs åtskilliga texter i vanligt förekommande yrken (Karlsson, 2016; se även Gee & Hayes, 2011). För att kunna studera vid högskola och universitet krävs avancerade skrivfärdigheter. Det finns dock indikationer på att det i utbildningen i svenska som andraspråk föreligger utmaningar med att ge elever den språkliga förberedelse som är förväntad i kommande studie- och

yrkesliv. I ett flertal kommuner använder arbetsgivare sig av språktestning i egen regi för att säkerställa att de som nyanställs den förväntad språklig kompetens, trots avslutade studier i svenska som andraspråk (se t.ex. SVT Nyheter, 2023). Det framställs inte sällan som att det finns en diskrepans mellan högskolans förväntningar på skrivkompetens och studenternas faktiska skrivkompetens - ett så kallat ”skrivglapp” (jmf. Malmström, 2017, Utbildningsradion, 2020).

Tidigare studier har gett insikt i att skrivundervisning på grundläggande nivå i svenska som andraspråk uppfattas som utmanande av såväl lärare som elever (Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022a). Studier har även visat att vuxenutbildningens struktur sätter gränser för lärares didaktiska handlingsutrymme, till följd av bland andra faktorer som tidsbrist, elevheterogenitet och kontinuerlig antagning (Andersson et al., 2023), men vi har sammantaget en begränsad förståelse för andraspråksskrivande på grundläggande nivå inom vuxenutbildning (jmf. Golden & Hvistendal, 2023; Wedin & Straszer, 2022; Utbildningsdepartementet, 2020).

Det framstår därför som angeläget att tillföra ytterligare kunskap om hur skrivundervisning genomförs och med vilka syften, för att bättre förstå relationen mellan samhällets höga förväntningar på skrivande och utbildningens möjligheter och hinder. Den här avhandlingen avser vara ett bidrag till att fylla denna kunskapslucka, genom att fokusera på vilken skrivundervisning som äger rum och vilka föreställningar om skrivande och skrivundervisning som uttrycks av lärare och i styrdokument för ämnet svenska som andraspråk på grundläggande nivå inom kommunal vuxenutbildning.

1.1. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med avhandlingen är att bidra med ökad kunskap om skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning. Strävan i avhandlingsarbetet har varit att producera ett empiriskt kunskapsunderlag för att beskriva och förstå de litteracitetspraktiker som vuxna inlärare engageras i. Avhandlingen har väglett av följande övergripande frågeställningar:

- Vilka föreställningar om skrivande och skrivundervisning realiserar i styrdokument, i lärares utsagor och i lärares undervisning?
- Hur genomför lärarna skrivundervisning? Vad påverkar deras didaktiska val?

Avhandlingen består av en sammanläggning av tre delstudier som presenteras i form av artiklar. Den första delstudien är en dokumentanalys och redogör för hur skrivande framställs i styrdokument. Den andra delstudien är en enkät- och intervjustudie som synliggör vilka föreställningar undervisande lärare har om skrivande och skrivundervisning. Den tredje och sista är en observationsstudie som beskriver upplägg och genomförande av skrivförlopp i tre olika klassrum. Delstudiernas mer precisa syften respektive frågeställningar anges i artiklarna.

1.2. Avhandlingens disposition

Avhandlingen omfattar nio kapitel. I kapitel två redogörs för den kontext som forskningen är genomförd i. Därefter följer tidigare forskning som har koppling till avhandlingen i kapitel tre. Kapitel fyra innefattar avhandlingens teoretiska utgångspunkter, en presentation av de analysverktyg som har använts och centrala begrepp. Därpå presenteras forskningsdesignen i kapitel fem, där avhandlingens metod, material och studiens genomförande behandlas. I kapitlet redogörs även för olika etiska överväganden och det förs en diskussion om resultatens trovärdighet. I kapitel sex sammanfattas de tre ingående delstudierna och deras huvudresultat i relation till avhandlingsprojektets forskningsfrågor. I det sjunde kapitlet förs en diskussion om dessa resultat. I kapitel åtta ges en sammanfattning av avhandlingen på engelska. Slutligen inkluderas de ingående delstudierna i kapitel nio.

2. Avhandlingens kontext

I detta kapitel redogörs för det utbildningssammanhang som är fokus i avhandlingen. Inledningsvis presenteras organisationen av kommunal vuxenutbildning översiktligt. Därefter redogörs för upplägg av ämnet svenska som andraspråk inom vuxenutbildning, följt av en översikt över lärarbehörighet och formella krav för undervisning i svenska som andraspråk. Slutligen sammanfattas ett antal granskningar och rapporter som kartlagt kommunal vuxenutbildning.

2.1. Svensk vuxenutbildning

Sverige är ett av de länder i världen med flest deltagare inom vuxenutbildning (Fejes & Andersson, 2022). Det höga deltagartalet kan förklaras av de, i jämförelse med andra länder, generösa villkor som omgärdar vuxenutbildning (Fejes & Andersson, 2022). Vuxenutbildningen är avgiftsfri och elever har bland annat rätt att ta ledigt från arbete för att studera, ha barnomsorg under tiden som studierna pågår och få studiemedel. Med vuxenutbildning avses kommunal vuxenutbildning, folkhögskolor, studieförbund, yrkesutbildning liksom högre utbildning. I det följande är vuxenutbildning avgränsat till kommunal vuxenutbildning (komvux), vilket är det utbildningssammanhang som är i fokus i avhandlingen.

Det finns fler elever inom komvux än inom svensk gymnasieskola. Totalt studerade sex procent av Sveriges befolkning mellan 20 och 64 år på komvux under år 2023, inkluderat svenska för invandrare (härefter sfi), kurser på grundläggande nivå och kurser på gymnasial nivå (Skolverket, 2024).

Kommunen, eller i vissa fall regionen, ansvarar för komvux och kan utföra utbildningen själv eller upphandla utbildningen av andra anordnare. Det kan vara företag, folkhögskolor eller studieförbund. Hur vanligt det är att kommunen upphandlar utbildningen beror till stor del på kommunens storlek. I storstäder studerar 70 procent av alla deltagare hos andra anordnare, medan motsvarande siffra i landsbygdskommuner och pendlingskommuner nära en mindre stad är lägre än 20 procent (Skolverket, 2024). Vid upphandling reglerar ett avtal mellan kommun och upphandlad anordnare vad som ska ingå. En vanlig upphandlingstid

är fyra år, därefter står det anordnare fritt att komma till kommunen med anbud för en ny avtalsperiod.

Komvux består av anpassad utbildning på grundläggande respektive gymnasial nivå (tidigare särvux eller komvux som särskild utbildning), sfi samt utbildning på grundläggande och gymnasial nivå. All utbildning inom komvux regleras av ett antal lagar och förordningar, av *Läroplan för vuxenutbildningen* (Skolverket, 2017)¹ samt av kurs- och ämnesplaner.

Enligt kapitel 20 i Skollagen (SFS, 2010) ska vuxna, inom ramen för komvux, ges förutsättningar att utveckla sina kunskaper och sin kompetens i syfte att stärka sin ställning i arbets- och samhällsliv. Utbildningen ska utgöra bas för kompetensförsörjning till arbetslivet, men vuxna ska också stimuleras i sitt lärande samt ges möjlighet att främja sin personliga utveckling. Utbildningen ska även ge en god grund för elevernas fortsatta utbildning. Utgångspunkt för all utbildning ska enligt Skollagen vara den enskilde elevens behov och förutsättningar (SFS, 2010). Enligt Fejes et al. (2018) kan komvux funktion förstås som tredelad: en funktion är att svara mot arbetsmarknadens behov, en funktion är kompensatorisk, och en funktion är av medborgerlig och demokratisk karaktär.

Sedan 2012 har vuxenutbildningen en egen läroplan. I den anges de allmänna målen med utbildningen, där det bland annat står: ”[f]lexibilitet ska alltid eftersträvas när det gäller utbildningen och det kan handla om plats för utbildningens genomförande, tid, studietakt, studieform och sätt att lära.” (Skolverket, 2017, s. 1). Vidare står att komvux ansvarar för att varje elev ”får stöd och undervisning utifrån sina individuella utbildningsmål, behov och förutsättningar” (Skolverket, 2017, s. 2). De olika ämnenas syften, innehåll och betygskriterier anges i kurs- och ämnesplaner.

Det finns inte någon reglerad undervisningstid inom komvux, men Skollagen (SFS, 2010) anger att utbildningen ska vara likvärdig, oavsett skolform och var i landet den bedrivs. Undervisningstiden bör, rimligtvis, spegla möjligheten för eleven att uppnå målen med utbildningen, och för lärare att erbjuda en undervisning i enlighet med gällande kurs- och ämnesplaner. Kommunen kan välja former för undervisning, och exempelvis erbjuda klassrumsundervisning, distansundervisning eller olika hybridmodeller.

¹ För en översikt över framväxten av komvux policy-dokument, se Sundberg (2023).

2.2. Svenska som andraspråk inom komvux

Samtliga kommuner i Sverige som arrangerar vuxenutbildning erbjuder undervisning i svenska som andraspråk. Undervisning i svenska som andraspråk erbjuds på tre olika nivåer: sfi, vilket är nybörjarundervisning i svenska; grundläggande nivå, som ska ge vuxna kunskaper som motsvaras av utbildning på grundskolenivå; samt gymnasial nivå som ska motsvara utbildning i gymnasieskola. I det följande kommer framför allt uppgifter om grundläggande nivå att redogöras för, men även en del uppgifter om gymnasial nivå – som ingår i avhandlingens första delstudie.

Ämnet svenska som andraspråk är likvärdigt med ämnet svenska. Båda ämnena ger exempelvis behörighet till vidare studier. Vem som ska läsa svenska som andraspråk ska, enligt Skollagen, avgöras ”utifrån behov” (SFS, 2010). När det gäller vuxenutbildning söker individer själva om att få läsa en eller flera kurser. Efter att verksamheten, som ansvarar för utbildningen, har gjort en behörighetsbedömning genomförs ibland en kartläggning för att nivåplacera eleven på rätt kurs. Kartläggningen är inte reglerad, utan genomförs i så fall lokalt av verksamheten.

Svenska som andraspråk var under 2023 ett av de mest studerade ämnena på såväl grundläggande som gymnasial nivå. På grundläggande nivå studerades ämnet av totalt 68 000 kursdeltagare². Svenska som andraspråk 1 var under år 2023 en av de mest studerade kurserna på gymnasial nivå med drygt 22 000 kursdeltagare (Skolverket, 2024).

De flesta elever som läser svenska som andraspråk på grundläggande nivå har dessförinnan läst sfi³. Den individuella variationen för hur lång tid det tar att avsluta en sfi-utbildning är stor, men elever som avslutade sin sfi-utbildning under år 2021 hade, i genomsnitt, deltagit i sfi-kurser under 37 veckor. Det kan ge en bakgrundsförståelse för hur länge en elev kan ha deltagit i språkundervisning i svenska före studier på grundläggande nivå, även om variationen är mycket stor. Vistelsetiden i Sverige kan också variera stort mellan deltagare.

Kurserna på grundläggande nivå i svenska som andraspråk innebär knappt ett års heltidsstudier, medan respektive delkurs på gymnasial nivå består av fem

² En elev kan under året delta i flera delkurser och räknas som en kursdeltagare på varje delkurs (Skolverket, 2024).

³ Det är inte ett formellt förkunskapskrav att ha läst sfi för att studera på grundläggande nivå. Elever på grundläggande nivå kan ha tillägnat sig den förväntade språkliga nivån på andra sätt.

veckors heltidsstudier, eller totalt 15 veckors heltidsstudier för de tre kurser som den gymnasiala utbildningen består av.

Det vanligaste är att studera kurser inom komvux på såväl grundläggande som gymnasial nivå på deltid, och många elever arbetar eller läser flera kurser parallellt. Skolverket (2023b) har lyft fram att elevers behov av full studiefinansiering bidrar till att elever inte alltid har möjlighet att läsa kurser i den långsammare takt eller under de mer flexibla former som de egentligen skulle behöva, men också att en del elever läser fler kurser parallellt än de klarar av eller avbryter utbildningen när rätten till studiemedel tar slut. På grundläggande nivå läste elever under år 2023 i genomsnitt 2,1 kurser parallellt, där de mest lästa kurserna efter svenska som andraspråk var engelska och matematik (Skolverket, 2024). På grundläggande nivå avslutade 71 procent av eleverna kurser i svenska som andraspråk, medan 11 procent inte uppnådde ett godkänt betyg och 18 procent avbröt kursen (Skolverket, 2023a). I kursen svenska som andraspråk 1 på gymnasial nivå uppnådde 52 procent av deltagarna ett godkänt betyg, medan 19 procent inte gjorde det och 29 procent avbröt kursen (Skolverket, 2023a). Statistiken säger oss ingenting om anledningarna till att elever inte uppnår målen eller avbryter kurser. Cirka en tredjedel av eleverna fortsätter från grundläggande nivå till gymnasial nivå. Av eleverna på gymnasial nivå läste 18 procent under 2023 en yrkesinriktning, där vård och omsorg var den vanligaste inriktningen, följt av barn och fritid (Skolverket, 2024).

Kurserna på grundläggande nivå är särskilt framtagna för vuxenutbildning. De kan antingen läsas som en helhet eller uppdelat i delkurser, beroende på elevens behov och lokal organisation. Kurserna på gymnasial nivå inom vuxenutbildning, å andra sidan, styrs av samma ämnesplaner som inom ungdomsgymnasiet. Ett godkänt betyg krävs på respektive delkurs för att gå vidare till nästa delkurs. Det är värt att notera att kurserna inom ungdomsgymnasiet normalt sett spänner över en treårsperiod och därmed är fördelade över längre tid, jämfört med motsvarande 15 veckor inom komvux. En vanligt förekommande kritik bland lärare på komvux är att ämnesplanerna är framtagna med ungdomsgymnasiet i åtanke, vilket försvårar realiseringen av kursplanen inom ramen för komvux organisering (Andersson et al., 2023).

De ämnesspecifika målen för ämnet svenska som andraspråk är fastställda i kurs- och ämnesplaner⁴. Ämnet svenska som andraspråk regleras på

⁴ Revideringar av styrdokument för gymnasial nivå pågår och Gy25 införs den 1 juli 2025. Ett revideringsarbete av styrdokument på grundläggande nivå pågår även. I avhandlingen kommer

grundläggande nivå av kursplanen *Svenska som andraspråk* (Skolverket, 2022a) och på gymnasial nivå av ämnesplanen *Svenska som andraspråk* (Skolverket, 2011a). Kurserna på grundläggande nivå betygsätts efter skalan underkänt eller godkänt, medan kurserna på gymnasial nivå betygsätts efter skalan A–F, där A är det högsta betyget och F är ett underkänt betyg. Ett nationellt prov genomförs i svenska som andraspråk 1 och 3 på gymnasial nivå, vars resultat, enligt Skollagen, ”särskilt ska beaktas” vid betygsättning (SFS, 2010). All övrig bedömning har läraren själv autonomi att utforma och läraren betygsätter sina egna elevers prestationer. Ett godkänt betyg i kursen svenska som andraspråk 3, det vill säga ett E, ger grundläggande behörighet i svenska för högskolestudier. Tabell 1 nedan ger en översikt över det kursutbud som erbjuds i svenska som andraspråk på grundläggande respektive gymnasial nivå samt vilka styrdokument som reglerar utbildningen. En ingående beskrivning av innehållet i styrdokumentet, i relation till skrivande, ges i avhandlingens första delstudie och behandlas därför inte vidare här.

<p>Sva-grund: Regleras av kursplanen <i>Svenska som andraspråk</i> (Skolverket, 2022a), 700 poäng.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svenska som andraspråk 1, 100 poäng. • Svenska som andraspråk 2, 200 poäng. • Svenska som andraspråk 3, 200 poäng. • Svenska som andraspråk 4, 200 poäng. 	<p>Sva-gy: Regleras av ämnesplanen <i>Svenska som andraspråk</i> (Skolverket, 2011a), 300 poäng.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svenska som andraspråk 1, 100 poäng. 	<p>Sva-gy: Regleras av ämnesplanen <i>Svenska som andraspråk</i> (Skolverket, 2011a), 300 poäng.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svenska som andraspråk 2, 100 poäng. 	<p>Sva-gy: Regleras av ämnesplanen <i>Svenska som andraspråk</i> (Skolverket, 2011a), 300 poäng.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svenska som andraspråk 3, 100 poäng.
---	---	---	---

Tabell 1. Översikt över kursutbud och reglerande kurs- och ämnesplaner för svenska som andraspråk inom vuxenutbildning (Palm, 2023)

de styrdokument som är gällande i skrivande stund att behandlas. Revideringarna kommer därför inte att diskuteras vidare inom ramen för avhandlingen.

2.3. Lärare i svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk är ett av de ämnen inom svensk utbildning som, på alla nivåer, har lägst andel behöriga lärare. Inom komvux var andelen behöriga lärare i ämnet under läsåret 2022/2023 strax över 70 procent på grundläggande nivå och strax under 50 procent på gymnasial nivå (SCB, 2024). Inom grund- och gymnasieskolan för barn och unga var andelen behöriga lärare i svenska som andraspråk ännu lägre; på högstadienivå låg siffran på strax över 50 procent, medan den på gymnasienivå (exklusive introduktionsprogram) låg på strax under 50 procent, den senare i likhet med komvux (Skolverket, 2023c). Behörighetsnivåerna i ämnet svenska som andraspråk kan jämföras med det likvärdiga ämnet svenska, där behörigheten låg på runt 90 procent för både ungdomsgymnasiet och på gymnasial nivå inom komvux (Skolverket, 2023c, SCB, 2024).

För att bli behörig lärare i svenska som andraspråk på grundläggande nivå krävs en ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i årskurs 7–9, inklusive 45 högskolepoäng av ämnesstudier i svenska som andraspråk. För behörighet i svenska som andraspråk på gymnasial nivå krävs en ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, inklusive 90 högskolepoäng av ämnesstudier i svenska som andraspråk.

Lärares brister i formell kompetens har tidigare identifierats som ett hot mot både likvärdighet i undervisningen och vid bedömning av elevers språkfärdigheter (Lindberg & Sandwall, 2012). En del av de brister i formell kompetens som finns bland pedagogisk personal kan också förstås som ett resultat av den avsaknad av forskning som finns inom vissa delar av svenska som andraspråk (jmf. Wedin & Straszer, 2022). En tidigare studie av lärarutbildningar vid tolv olika lärosäten i Sverige visade dessutom att inte något ämneslärarprogram hade kursmål eller innehåll som förberedde studenter för arbete inom vuxenutbildning, trots krav som föreskriver att utbildningen ska göra just det (Fejes, 2019).

2.4. Utredningar och granskningar om komvux

Ett flertal granskningar och utredningar har genomförts om komvux. En kartläggande granskning av undervisningstid av Skolinspektionen (2024a) kunde bland annat konstatera att undervisningstiden inom komvux ibland var ”oroväckande knapp” (s. 40) och varierade stort mellan kommuner. Skolinspektionen (2024a) betonar att undervisningstid är en viktig förutsättning för att eleverna ska få med sig förväntade kunskaper och färdigheter, och att för

lite undervisningstid kan medföra negativa konsekvenser för eleven, till exempel i form av att lärare gör prioriteringar av tidsskäl som inte är till elevernas fördel. I granskningen framkom att eleverna lämnades till självstudier, att undervisning lades på E-nivå för alla elever eller att det inte fanns tillräckligt med tid att behandla kursens hela centrala innehåll (Skolinspektionen, 2024a). Granskningen visade hur brister i undervisning var starkt kopplade till de villkor som omgärdar verksamheten och underströk huvudmannens (kommunens) ansvar att säkerställa tillräckligt med lektionstimmar.

I en pågående granskning av Skolinspektionen (2024b) riktas fokus mot komvux på entreprenad. Enligt Skolinspektionen (2024b) finns utmaningar i relation till ansvarsfördelning när komvux bedrivs på entreprenad. Kommunen är alltid ansvarig huvudman, samtidigt som det kan finnas en annan chef hos anordnaren som leder lärarna. Dessutom kan det, enligt Skolinspektionen (2024b), finnas ekonomiska incitament för anordnare på entreprenad att sätta godkända betyg, för att fortsatt få behålla uppdraget.

Skolverket ger löpande ut rapporter med lägesbeskrivningar av komvux och i rapporten från 2023 (Skolverket, 2023b) framhölls att komvux tillskrivs en allt större betydelse för att möta vuxnas, samhällets och arbetsmarknadens kompetensbehov men också för att lösa diverse utmaningar, exempelvis i relation till integration, vilket har föranlett ett antal reformer. I rapporten lyfts, bland annat, fram att det har varit utmanande för verksamheten att hinna implementera dessa reformer som präglat vuxenutbildningen under de senaste åren (Skolverket, 2023b). Utredningar och granskningar har även återkommande visat att det finns kvalitetsbrister inom komvux, i synnerhet i relation till flexibilitet och individanpassning. Det handlar bland annat om möjligheten att studera på exempelvis kvällstid eller under flexibla former samt att undervisningen inte anpassas efter elevens förutsättningar och behov (se t.ex. Skolinspektionen, 2023b, 2019, 2012).

I ytterligare en granskning av Skolinspektionen (2023a) riktades fokus mot undervisningen. I granskningen betonades att lärare i undervisningen ska utgå från eleverna och de kunskaper lärarna har om eleverna, vilket granskningen visade inte var fallet. Skolinspektionen (2023a) framhöll att elevernas behov, förutsättningar och mål ska tas hänsyn till och är en förutsättning för att undervisningen ska upplevas som relevant och eleverna ska motiveras. I en kunskapsöversikt från Skolverket (2016) understryks betydelsen av att man som elev inom svenska som andraspråk på grundläggande nivå bemöts som en kompetent vuxen, genom att

exempelvis få inflytande över hur lärandet ska ske och att undervisningen innefattar skriftspråksaktiviteter som är meningsfulla för deltagarna.

I den statliga utredningen *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk* (Utbildningsdepartementet, 2020) föreslås, för att öka kvaliteten i komvux, bland annat förändringar inom lärarutbildning, där blivande lärare i högre omfattning behöver förberedas för arbete i vuxenutbildning och där högskolekurser i svenska som andraspråk som särskilt profileras mot vuxenutbildning ska erbjudas. Utredningen *En andra och en annan chans – ett komvux i tiden* (Utbildningsdepartementet, 2018) rörde mer generella aspekter av vuxenutbildning och ledde fram till ett förslag om en förenklad betygsskala för delar av komvux, vilket riksdagen därefter röstade ja till, och under avhandlingens framskrivande ändrades betygsskalan på grundläggande nivå från E–A till att enbart innefatta underkänt/godkänt betyg. Båda utredningarna har även framhållit behovet av kompetenssatsningar för att utveckla och bygga upp verksamheten (Utbildningsdepartementet, 2020, 2018). Statens olika utredningar och inspektioner visar och motiverar sammantaget på ett behov av ökad kunskap om vuxenutbildning och svenska som andraspråk.

3. Tidigare forskning

I följande kapitel sätts avhandlingen in i ett sammanhang av tidigare studier av, företrädevis, andraspråksskrivande. Kapitlet inleds med en historisk översikt av andraspråksskrivande. Därefter presenteras studier i huvudsak från 2000-talet och framåt. Fokus ligger på de skandinaviska länderna, vars utbildningssystem liknar varandra (jmf. Bremholm et al., 2022). Eftersom avhandlingens kontext utgörs av vuxenutbildning inkluderas även studier om vuxnas språkutbildning mer generellt.

3.1. Översikt över framväxten av andraspråksskrivande som forskningsfält

Andraspråksskrivande pågår runt om i världen för olika syften, i olika sammanhang och av mycket skilda populationer. Att kunna skriva på ett andraspråk kräver såväl kunskap på målspråket som kunskap om textskapande och hur texten anpassas efter ändamål (jmf. Polio & Williams, 2009). Det finns således ingen enhetlig teori som kan fånga samtliga av dessa olika dimensioner som ingår i andraspråksskrivande, utan forskning har bedrivits utifrån olika perspektiv (jmf. Cumming, 2018). Några av de olika perspektiv⁵ som har dominerat i forskning om andraspråksskrivande och som kortfattat kommer att presenteras i den här historiska översikten är kontrastiv retorik, kognitivt inriktad skrivforskning, socialt inriktad skrivforskning med särskilt fokus på sociokulturella perspektiv och genreteori samt kritiska perspektiv (jmf. Cumming, 2018, se även Blåsjö, 2010).

Tidig forskning under 60- och 70-talen om andraspråksskrivande dominerades av kontrastiv retorik som utgår från textanalyser, genreanalyser och korpusanalyser och ursprungligen presenterades av Kaplan (1966, 1972). Utgångspunkt inom det kontrastiva perspektivet var att skribenten kunde tjäna på att uppmärksammas på likheter och skillnader mellan målspråket och de språk man behärskar. Kontrastiv retorik utvecklades även som en pedagogisk modell inom engelska som andraspråk och gick i korthet ut på att läraren skulle kunna stötta eleverna i att se mönster som är specifika för ett visst språk eller en kultur. Idag har kontrastiv retorik till stor del

⁵ Det har bedrivits forskning om andraspråksskrivande också utifrån andra perspektiv. För andra översikter se t.ex. Cumming (2018); Manchón och Matsuda (2016); Matsuda et al. (2009).

lämnats inom forskning, mycket på grund av att studier har haft svårt att visa vilka textdrag som beror på förstaspråk, kultur, andraspråksutveckling eller helt enkelt är ett resultat av andra erfarenheter (Cumming, 2018), men perspektivet har haft betydelse i framväxten av fältet för andraspråksskrivande (se t.ex. Kubota, 1998; Leki, 1997, Severino, 1993). Connor (2011) föreslår att den kontrastiva analysen bör gå bortom lingvistiska, syntaktiska och grammatiska strukturer och inkludera funktion och kultur i högre utsträckning. Tidigare studier har exempelvis visat att olika sociala sammanhang tillmäter skrivande olika stort värde, vilket resulterar i olika skrivtraditioner (se t.ex. Graham & Rijlaarsdam, 2016).

Under 80-talet dominerade kognitivt inriktad skrivforskning. Inom denna tradition ägnas uppmärksamhet åt mentala processer som är involverade i skrivandet. En skrivmodell som fått särskilt genomslag togs fram av Flower och Hayes (1981). Enligt modellen kan skrivandet delas upp i delprocesser: planering, översättning och granskning. De olika delprocesserna påverkas av såväl långtidsminnet som uppgiften och övervakas av en monitor. Modellen har senare utvecklats till att innefatta mer av kontext, vilket har lett fram till den så kallade *sociokognitivismen* som kombinerar ett socialt och ett kognitivt perspektiv (Flower, 1994).

Ett annat forskningsområde inom det kognitiva perspektivet rör tvärspråkligt inflytande, vilket innebär att transfer sker från ett språk till ett annat, vanligtvis i form av en tvärspråklig överföring från tidigare inlärd språk i en ny språkinlärningssituation (för en grundlig genomgång av tvärspråkligt inflytande, se t.ex. Jarvis & Pavlenko, 2008; Jarvis, 2017; även Golden et al., 2023). I en svensk avhandling om skrivstrategier bland vuxna med persisk språkbakgrund kunde Jansson (2000), visa att inlärarna använde sig av andra skrivstrategier än skribenter med svensk bakgrund, vilket, enligt Jansson, kunde förklaras av kulturell eller pragmatisk transfer.

En hypotes som fått stor spridning är *interdependenshypotesen* (Cummins, 1981). Enligt interdependenshypotesen är endast en mindre del av läsandet och skrivandet unikt för respektive eller olika språk. Därmed kan kognitiva och akademiska språkfärdigheter överföras mellan första- och andraspråket. Cummins delade upp språkförmågan i två olika kompetenser, *BICS* (Basic Interpersonal Communicative Skills) och *CALP* (Cognitive/Academic Language Proficiency) (Cummins, 1979). *BICS* står för en mer vardaglig kompetens där språket används för interaktion i olika sociala kontexter som varken ställer krav på ett ämnesspecifikt eller specialiserat språk. *CALP*, å andra sidan, syftar på ett mer kontextoberoende och akademiskt språk som också tar längre tid att utveckla.

Ytterligare en kognitiv modell över inläring är den så kallade *processbarhetsteorin*⁶ (Pienemann, 1989; Pienemann, 1998; Pienemann & Håkansson; 1999), som predicerar grammatisk utveckling hos inlärare. Teorin visar hur morfologiska och syntaktiska strukturer lärs in i en viss ordning. Pienemann (1989) menar att det inte är någon idé att undervisa om strukturer som inläraren ännu inte kan processa. Pienemanns hypotes är inte oemotsagd. Enligt en annan teori, *Skill acquisition theory*, betonas i stället betydelsen av undervisning och att kunskap om språket kan påverka inlärningsgången och i ett senare skede omsättas i språket (DeKeyser, 2015).

Under 80-talet skedde en vändning inom fältet för språkforskning i stort som har kommit att benämnas som *den sociala vändningen* [eng. the social turn] (Block, 2003). *Literacy* etablerades som begrepp, vilket innefattade studier av hur människor använde sig av skrift i olika kontexter och vilket värde som olika typer av läsande och skrivande tillskrevs, också bortom utbildningskontexten (Rowell & Pahl, 2015). Heath (1982, 1983) visade i sina studier hur människor i olika sociala samhällsklasser använde sig av texter på olika sätt. För att beskriva skillnader i användning myntade Heath begreppet *litteracitetshändelser* [eng. literacy events]. Heath kunde vidare visa i sina studier att litteracitetshändelser tillskrevs olika värde inom utbildningssystemet. En viktig del i vändningen var Streets (1984, 1995) begreppspar *ideologisk* respektive *autonom* litteracitet. Enligt Street (1984) kännetecknas läsande och skrivande från ett autonomt perspektiv av en individuell process som verkar oberoende av den sociala kontext där läsandet och skrivandet sker. Skrivande och läsande ses som universella, neutrala och tekniska förmågor. Från ett ideologiskt perspektiv, å andra sidan, betraktas skrivande och läsande som fenomen avhängiga sitt sociala sammanhang. I olika kontexter råder olika epistemologiska principer, maktförhållanden och ideologier, menar Street (1984, 1995), vilka påverkar bruket av text.

Inom den socialt inriktade skrivforskningen har *sociokulturella perspektiv* fått stor spridning (Vygotsky, 1986, se även Lantolf, 2011; Säljö, 2014). Dessa perspektiv utgår från teorier om att lärprocessen härrör från sociala aktiviteter och ser deltagande som en förutsättning för lärande (jmf. Jakobsson, 2012). Ett centralt begrepp inom sociokulturell teori är *zonen för närmaste utveckling*, som syftar på den

⁶ Processbarhetsteorin är avgränsad till att förklara inlärningsgångar av morfologi och syntax och bygger på antaganden från den så kallade *interimsspråksteorin* (se t.ex. Selinker, 1972), men förekommer ofta i relation till bedömning av progression i elevtext.

utveckling eleven kan nå genom stöttning⁷ (jmf. Woods et al., 1976). För att utveckla sitt skrivande är det från ett sociokulturellt perspektiv centralt att arbeta tillsammans med andra och få stöttning i sitt skrivande, framför allt från läraren. Lärarstötningen reduceras successivt i och med att eleverna utvecklas som självständiga skribenter (Andersson Varga et al., 2023).

En modell som bygger på sociokulturell teori är genrepedagogiken. Under 1980-talet utvecklades den så kallade genreskolan i Australien, vars primära syfte var att explicitgöra texttyper för elever från studieovana miljöer (se t.ex. Scheppegegrell, 2004; Rothery, 1996). Genreskolan och dess tillämpning i form av genrepedagogik bygger på analys av skrivna texter (Martin, 1992; Martin & Rose, 2008; Scheppegegrell, 2004). Analysen, som utgår från systemisk funktionell lingvistik (Halliday, 1994), ledde fram till ett synliggörande av dominerande skolgenrer. Utgångspunkt är att det finns olika sociala gemenskaper, eller diskursgemenskaper, inom vilka språk och skrivande används på ett visst sätt och att eleverna genom att tillägna sig de olika genrererna kan socialiseras in i dessa gemenskaper (Blåsjo, 2010). Inom svensk skola, och i synnerhet i svenska som andraspråk, har genrepedagogiken fått stort genomslag, bland annat genom böcker som *Språkinriktad undervisning – en handbok* (Hajer & Meestringa, 2020), *Ljft språket lyft tänkandet* (Gibbons, 2018) och *Låt språket bära: Genrepedagogik i praktiken* (Johansson & Ring, 2015). Genrepedagogikens fördelar för framför allt flerspråkiga elever har tidigare betonats (se t.ex. Uddling, 2022; Hyland, 2003).

Ett antal studier har fokuserat på olika tillämpningar av genrepedagogik (se t.ex. Hermansson et al., 2019; Hipkiss & Andersson Varga, 2018). En återkommande kritik som lyfts har varit att genrepedagogiska tillämpningar i skrivundervisning kännetecknas av formövningar och blir en modell snarare än ett perspektiv (se bland andra Sturk & Lindgren, 2019; Walldén, 2019a; Borgström, 2014). Genrepedagogik där textgenrer betraktas som generiska och statiska, snarare än en social process, riskerar att reducera skrivandet till form (Cope & Kalantzis, 2011). En liknande slutsats drar Andersson Varga et al. (2023) i sin studie av hur genrepedagogik framställs i olika styrdokument. Studiens resultat indikerar att det finns en risk att undervisningsinnehållet blir textgenrer, snarare än att textgenrer utgör ett medel för att utveckla och förmedla ett ämnesinnehåll. Artikelförfattarna lyfter fram att det kan medföra att undervisningen blir förenklad och utgår från, samt stannar vid, den genrebekrivning som återfinns i läromedel. Andersson

⁷ Jag ansluter mig till den etablerade definitionen av stöttning, som innebär ett gradvis minskat stöd i nybörjare-expertinteraktioner i takt med att individen blir mer självständig, men operationaliserar inte begreppet i avhandlingen.

Varga et al. menar att genrepedagogik kräver relativt omfattande kunskaper från lärarens sida.

Under 90-talet utvecklades även kritiska perspektiv inom andraspråkskrivande, där frågor om makt har varit utgångspunkt. Auerbachs (1992) arbete med vuxnas litteracitet i engelska som andraspråk förespråkade en elevcentrerad undervisning som integrerade elevernas erfarenheter och kulturella bakgrunder. Auerbach underströk vikten av att ge eleverna inflytande och erkänna deras roll i lärandeprocessen. Benesch (2001) kritiserade den traditionella synen på *English for academic purposes*, EAP, som han menade alltför ensidigt syftade till att underlätta studenters framgång inom andra ämnen. Enligt Benesch borde studenterna också ges tillgång till verktyg för att ifrågasätta och potentiellt förändra de utbildningssystem de är en del av. Därigenom kan studenter, enligt Benesch, både lyckas akademiskt och utveckla en kritisk litteracitet. Canagarajah (2002, 2006) har riktat fokus mot flerspråkigt skrivande i akademiska sammanhang. Canagarajahs studier om språkideologi, maktrelationer och identitetsförhandlingar belyser utmaningar och möjligheter som flerspråkiga studenter står inför. Canagarajah förespråkar flerspråkiga skrivpraktiker för att värdera studenternas språkliga resurser. Janks (2010), som också företräder ett kritiskt perspektiv, framhåller att samtidigt som litteracitet kan innebära tillgång till exempelvis yrkes- och studieliv, och vara något frigörande för individen, kan det också innebära det motsatta, genom att olika makthierarkier reproduceras och produceras. Bigelow och King (2015) betonar att det i synnerhet gäller för inlärare med flyktningbakgrund och begränsad tidigare skolbakgrund, vars tidigare muntliga kunskaper riskerar att osynliggöras och betraktas som mindre legitima än skriftliga kunskaper (se t.ex. Bigelow & King, 2015). Ortega (2019a) betonar att skriftkunskaper inte är detsamma som intelligens, expertis eller någon form av moralisk överlägsenhet, vilket hon menar är viktigt att vara medveten för att litteracitetsstudier inte ska genomsyras av ett bristperspektiv. Enligt Ortega (2013) har enspråkighet traditionellt sett betraktats som det ”naturliga” och den infödda talaren som den mest legitima, medan en icke-infödd talare har setts som någon med en mindre ”äkt” form av språkbehärskning (jmf. Canagarajah, 2006).

En förflyttning i perspektiv, där den flerspråkige talaren betraktas som en legitim talare och där enspråkighet inte utgör norm har kommit att benämnas som *den flerspråkiga vändningen* [eng. the multilingual turn] (May, 2014). Kategoriseringar i form av infödd och icke-infödd talare är, enligt Ortega (2013), inte bara oetiska, utan har också validitetsproblem eftersom kategoriseringarna utgår från att det vore samma sak att som barn lära sig ett förstaspråk och att som vuxen lära sig ett

andraspråk, det vill säga att en inlärare av ett språk lär sig en enspråkig kompetens en andra gång i livet. En andraspråkstalare kommer följaktligen alltid att jämföras med den infödda talaren och ses som en mindre legitim språkanvändare (Ortega, 2019b; May, 2014). För att synliggöra mångfalden av skriftpraktiker hos en individ myntade Martin-Jones och Jones (2000) begreppet *flerspråkiga litteraciteter* [eng. multilingual literacies]. Begreppet innefattar olika dimensioner av behärskningsgrad och även vilka möjligheter en individ kan ha eller har haft att utveckla litteracitet på olika språk, liksom hur olika språk positioneras och vilken status de tillskrivs. En analytisk modell med syfte att fånga flerspråkig litteracitetsutveckling är Hornbergers (1989, även Hornberger, 2003; Hornberger & Skilton Sylvester, 2000) *the Continua of Biliteracy*. Modellen visar med hjälp av skalor hur olika dimensioner av litteracitet samspelar. Modellen har kommit att få betydelse för inkluderingen av ett flerspråkigt perspektiv på litteracitet och kan användas för att undvika ett bristperspektiv (se Wedin, 2023b; Winlund, 2020, för exempel på tillämpning i en svensk kontext).

Forskning om andraspråksskrivande i den skandinaviska kontexten har beskrivits vara på framväxt (Golden & Magnusson, 2019), även om den mesta skrivforskningen i Sverige, Norge och Danmark mellan år 2010 och 2020 i huvudsak genomfördes inom förstaspråksskrivande (Bremholm et al., 2022). I likhet med internationell forskning har textstudier, där exempelvis utvecklingen av olika lingvistiska drag och mönster i texter, stått i fokus för att förstå andraspråksskrivande (Golden & Magnusson, 2019; jmf. även Silva, 1993; Apelgren & Holmberg, 2020). I en tidigare översiktsstudie av Golden och Hvistendal (2010) över norsk skrivforskning på ett andraspråk mellan år 1980 och 2010, kategoriserades de ingående studierna utifrån om de fokuserade på den språkliga nivån, textnivån eller den sociala kontexten. Vid den tidpunkten hade ingen avhandling eller något större forskningsprojekt i Norge haft andraspråksskrivande som huvudfokus, och de studier som hade genomförts var främst fokuserade på språknivån i andraspråkstexter (Golden & Hvistendal, 2010). Golden och Magnussons (2019) senare forskningsöversikt, som fokuserade på andraspråksskrivning i både Sverige och Norge fram till och med 2017, kunde konstatera att betydligt fler studier om andraspråksskrivande genererats. Golden och Magnusson (2019) urskilde tre kategorier som framträdande i den forskning om andraspråksskrivande som genomförts, nämligen forskning om skrivande i olika skolämnen, forskning om ordförråd och forskning om flerspråkigt skrivande. Enligt Golden och Magnusson (2019) utmärker det framväxande forskningsfältet sig som mångfacetterat och tvärvetenskapligt. Föreliggande avhandling intar ett

socialt perspektiv på skrivande och avser utgöra ett bidrag till fältet genom att inkludera de undervisningspraktiker som föregår elevernas textproduktion.

3.2. Studier om och av styrdokument

Det har genomförts studier både om och av styrdokument för vuxenutbildning och ämnet svenska som andraspråk. I en omfattande studie av Andersson et al. (2023) tillfrågades lärare i olika ämnen inom kommunal vuxenutbildning om hur de tolkade och tillämpade styrdokument. Enkäten besvarades av 1321 lärare och 39 lärare intervjuades. I resultaten lyfte lärarna fram tid som en faktor som i hög utsträckning påverkade deras tillämpning av styrdokument, både den korta tid som elevernas studietakt innebar, och tid i relation till lärarnas upplevda förutsättningar att bedriva sitt arbete. Vuxenutbildningens struktur, beskrivs av Andersson et al. som ”fragmentiserad” till följd av bland annat heterogena grupper, kurser i snabb studietakt och kontinuerligt intag av elever. Strukturen bidrar sammantaget, enligt författarna, till att fokus i undervisningen riktas mot vissa mål i styrdokumenten, snarare än andra, i en så kallad styrkedja. Längst ned i styrkedjan återfinns mer konkreta regleringar i form av kurs- och ämnesplaner, medan exempelvis läroplan, lagar och förordningar kommer högre upp i styrkedjan. Resultaten visade att mål som förekom i hela styrkedjan i högre grad behandlades av lärarna, medan mål som enbart finns högre upp i styrkedjan i liten grad kopplades till undervisning. Exempelvis var det centralt innehåll och betygskriterier, snarare än ämnets syfte, som enligt lärarna utgjorde utgångspunkt när de planerade sin undervisning. Författarna föreslår därför att mål som anses vara centrala i styrkedjans övre delar också bör återfinnas i de lägre delarna av styrkedjan, för att säkerställa att de behandlas (Andersson et al., 2023). En annan utmaning är vad Andersson et al. (2023) benämner som ”frånvaro av didaktik”. ”Frånvaron av didaktik” tar sig, enligt Andersson et al., uttryck i att läroböcker och lärplattformar till stor del styr undervisningen, och att individualisering sker utifrån på förhand bestämda uppgifter. Anderson et al. ifrågasätter i studien om lärarna har utrymme för de didaktiska kärnfrågorna *vad* och *hur*, då dessa redan till stor del är bestämda av ramfaktorer.

Andra studier av styrdokument har bland annat innefattat jämförelser av ämnena svenska och svenska som andraspråk. Dessa studier har visat att styrdokument i svenska som andraspråk på grundskolenivå har mer fokus på färdighet och kommunikativa förmågor, medan svenskämnet har ett innehåll mer orienterat mot personlig utveckling och litteratur (Magnusson, 2013). Resultaten ligger väl i

linje med jämförelser som gjorts av gymnasiets styrdokument⁸, där en studie visat att svenska som andraspråk har ett mer nyttobetonat innehåll och framstår som ett stödämne med fokus på form, medan svenskämnet är mer personlighetsutvecklande, innefattar större kognitiva utmaningar och fler demokratiaspekter (Economou, 2013). Resultaten överensstämmer även med Rosén och Bagga-Guptas (2013) studie av styrdokument för sfi. Studien visade att styrdokumenterna innefattade ett mer nyttobetonat innehåll och att de framför allt var orienterade mot att tillgodose elevens behov av språkliga färdigheter för att kunna fungera i samhälls- och arbetsliv.

Något som utmärker styrdokument i svenska som andraspråk är att de innefattar aspekter av flerspråkighet, vilket gör att ämnet också kan väljas i syfte att stärka och värdera sin flerspråkighet, utöver utvecklingen av svenska som andraspråk (Hedman & Magnusson, 2019). Även om det framför allt är svenska, engelska och andra europeiska språk som definieras och värderas i styrdokument (Sahlée, 2013).

Flera studier av styrdokument har använt sig av Ivaničs (2004, 2017) diskursanalytiska ramverk, så även delstudierna i denna avhandling (se vidare kapitel 4). Med hjälp av ramverket har olika föreställningar eller diskurser om skrivandets mål och mening synliggjorts i en rad olika länder, åldersgrupper och ämnen. Dessa studier har visat att vissa diskurser är mer framträdande än andra och att vissa diskurser i princip är frånvarande i styrdokumenterna. Ett mönster som tycks gå utanför den skandinaviska kontexten är att färdighetsdiskursen och genrediskursen dominerar, men också att processdiskursen är stark, medan den sociopolitiska diskursen är frånvarande (Parr, 2023; Peltzer et al., 2022; Elf & Troelsen, 2021; Müller et al., 2021; Wilcox et al., 2021; Peterson et al., 2018). Malmström (2017) inkluderade svenska respektive svenska som andraspråk på gymnasial nivå i en diskursanalytisk studie. Resultaten visade att både svenska och svenska som andraspråk dominerades av en färdighetsdiskurs och en genreinriktning som, i takt med att kurserna blev allt mer avancerade, övergick till att vara mer akademiskt orienterade. Malmström kunde vidare se att det fanns inslag av en kritisk diskurs i relation till skrivande i svenska som andraspråk, vilket ämnet svenska inte innefattade (Malmström, 2017).

⁸ Ämnesplaner i svenska respektive svenska som andraspråk för gymnasial nivå inom komvux är desamma som för ungdomsgymnasiet.

3.3. Studier om andraspråkslärares perspektiv på ämne och undervisningsuppdrag

Studier av andraspråkslärares perspektiv på ämne och undervisningsuppdrag har identifierats som ett område med begränsat kunskapsunderlag inom nordisk andraspråksforskning (Kulbrandstad et al., 2020). Under 2020-talet har dock flera studier inbegripit andraspråkslärares perspektiv, varav ett flertal har fokuserat på lärares syn på ämnet. Anundsen (2023) undersökte exempelvis tre lärares ämneskonstruktioner inom grundläggande vuxenutbildning i Norge, där lärarna anpassade sin undervisning i mötet med konkreta dilemman. En konflikt som synliggjordes var mellan tid och elevernas behov av språkinläring, vilket ledde till att vissa delar, som upplevelseorienterad läsning, valdes bort. Anundsen visade hur de tre lärarna konstruerade ämnet på olika sätt: en lärare fokuserade på att utveckla elevernas funktionella språk- och textkompetens, en annan på att stötta självständigt tänkande och reflektion, och den tredje på att förbereda eleverna inför examinationer och formell kvalificering.

En annan studie som inbegripit lärare som undervisar vuxna är Hellmarks (2024) avhandling om bedömning på behörighetsgivande kurser⁹ vid två svenska universitet. Lärarna uppfattade att rak och tydlig återkoppling på texter var viktigt. I studien intervjuades även elever och det framkom att lärares och elevers uppfattningar om återkoppling kunde skilja sig åt (Hellmark, 2024). Bedömning var fokus också i Jakobsons (2019) avhandling som bland annat undersökte lärares perspektiv på textrespons som visade sig framför allt vara inriktad på färdighetsaspekter i form av grammatik och språklig korrekthet i elevernas texter. Färdighetsaspekter betonades även i Zetterholms (under utgivning) studie om sfi-lärares syn på skrivande som utgick från Ivaničs (2004) diskursanalytiska ramverk. Studien visade att en genrediskurs dominerade, följt av en färdighets- och processdiskurs, medan övriga diskurser inte synliggjordes. Färdighetsaspekter framträdde även i en diskursanalytisk studie av lärares inlägg om skrivundervisning i svenskämnen i sociala medier (Sturk et al., 2020). Lärarna gav framför allt uttryck för en färdighetsdiskurs, följt av en genrediskurs. Studien kunde även visa att i bloggar om andraspråksskrivande dominerade genrediskursen (Sturk et al., 2020). Stenbäck och Wedin (2020) fann i sin studie av föreställningar om läsande och läsundervisning att lärarna på språkintrödnings gav uttryck för en färdighets- och process-

⁹ Behörighetsgivande kurser anordnas vid ett antal svenska lärosäten och förbereder eleven för vidare akademiska studier. Kursen jämförs i behörighetshänseende med svenska som andraspråk 3.

diskurs, det vill säga att lärarnas föreställningar i första hand var begränsade till texten och kognition.

Skrivundervisning med grund i genrepedagogik har belagts i en intervjustudie av Magnusson och Rejman (2023) som inbegrep lärare på språkintrödn. Resultaten visade att lärarna anammade genrepedagogik med målet att ge eleverna tillgång till skolgenrer, vilket i sin tur uppfattades kunna ge tillgång till arbetsmarknad och möjliggöra demokratiskt deltagande. Samtidigt betonades kontexten betydelse för undervisningen; lärarna uppgav att de inte alltid hann med allt de önskade, men strävade efter att använda tiden och utrymmet på bästa möjliga sätt (Magnusson & Rejman, 2023).

Ett antal studier har fokuserat på lärares perspektiv på sitt uppdrag, främst lärare inom grundskolan och ungdomsgymnasiet. Dessa studier har ofta lyft fram de utmaningar som andraspråklärare möter. Wedin och Straszer (2023) undersökte erfarna lärares perspektiv på sin professionella roll och ämnet svenska som andraspråk och fann att lärarna uttryckte både stort engagemang och frustration, särskilt över bristande kunskap om andraspråkselever bland övriga lärare och skolledning. Rosén (2022) samt Wedin (2022b) visade att andraspråklärare inom språkintrödnprogrammet uppfattade organisatoriska brister mellan ledning och deras uppdrag som särskilt utmanande. Elevernas heterogenitet, både vad gäller tidigare skolbakgrund och framgång i nuvarande studier, har också lyfts som en betydande utmaning (Magnusson & Rejman, 2023). Studier med sfi-lärare har också belyst utmaningar i läraruppdraget, till exempel i relation till individualisering och påverkan från andra aktörer som arbetsförmedlingen (Papadopoulos, 2024), samt inkluderat lärares perspektiv på sitt uppdrag i mötet med elever med kort skolbakgrund (Colliander, 2018; se även Brännström, 2023, för grundskolenivå).

Hedman och Magnusson (2020, 2021) genomförde ett större etnografiskt projekt som fokuserade på grundskollärares perspektiv på ämnet svenska som andraspråk. De undersökte hur erfarna lärare legitimerade sin roll i förhållande till tidigare akademiska och allmänna debatter om ämnet som särskiljande (se bland andra Hedman & Magnusson, 2018; Westling Allodi, 2007). Resultaten visade hur lärarna både ifrågasatte ämnets låga status och motiverade dess existens, och att ämnet på lokal nivå kunde tillskrivas hög status (Hedman & Magnusson, 2020, 2021).

Positionering som begrepp och lärares etiska förhållningssätt har varit i fokus för tidigare studier inom sfi (Nordmark & Colliander, 2023; Colliander et al., 2021), anpassad vuxenutbildning (Hedman et al., 2024) och i dansk vuxenutbildning (Lønsmann, 2023). Liknande fokus på lärares positionering har förekommit i studier av lärare på språkintrödn (Högberg et al., 2020; Svensson, 2019).

Högberg et al. (2020) visade genom intervjuer och observationer att lärarna intog olika positioner i relation till eleverna. De engagerade sig personligen i en strävan att hjälpa eleverna vidare, men försökte också distansera sig och inta en mer professionell roll. Svensson (2019) påvisade ett liknande dilemma i sin studie av lärares erfarenheter av att arbeta med asylsökande elever, där utbildningens mål och migrationspolitik ibland stod i konflikt med varandra.

Sammantaget har studier av andraspråkslärares perspektiv främst genomförts med lärare inom grundskola, gymnasieskola och på nybörjarnivå inom vuxenutbildning. Dessa studier har framför allt synliggjort de utmaningar lärare möter i sitt uppdrag. Studier som fokuserat på lärares perspektiv på ämnet har gett oss förståelse för att genrekunskaper och färdighetsaspekter ofta värderas högt, även om det kan finnas skillnader i föreställningar mellan lärare och elever. I relation till tidigare studier bidrar avhandlingen med ny kunskap genom att inkludera lärare på grundläggande nivå och deras perspektiv på ämne.

3.4. Studier om vuxna språkinlärare och vuxenutbildning

Vuxna som deltar i andraspråksundervisning skiljer sig från barn genom att de har lång livserfarenhet och redan har tillägnat sig erfarenheter av läsande och skrivande (Barton, 2007). Larsson (2020) menar att vuxnas erfarenheter, exempelvis i form av arbete eller familjeliv, i större utsträckning bör utgöra utgångspunkt i didaktik för vuxna. Undervisningen inom vuxenutbildning förväntas också i högre grad individanpassas¹⁰ och kännetecknas av en större flexibilitet än barn- och ungdomsskolan (Fejes, 2019). Det kan finnas en spänning inom vuxenutbildningen där långsiktiga mål såsom personlig och professionell utveckling står i motsats till ett kortsiktigt mål om att utbildningen ska göra deltagarna anställningsbara på så kort tid som möjligt (Lindberg & Sandwall, 2017; se även Hultqvist & Hollertz, 2021). En liknande spänning kunde Walldén (2023) se i sin studie av sfi-studerandes praktikplatser där det kunde finnas olika prioriteringar som hamnade i konflikt vad gäller språkinläring respektive anställningsbarhet. Utöver skilda tidigare erfarenheter och skillnader i undervisningens upplägg och funktion kan vuxna ha specifika skäl

¹⁰ Begreppet *individualisering* nämns återkommande i styrdokument om vuxenutbildning. Betydelsen och innebörden kommer inte att problematiseras vidare i avhandlingen, men har diskuterats i relation till vuxenutbildning av Papadopoulos (2024); Papadopoulos et al. (2023) och Papadopoulos (2022). För en tidigare forskningsöversikt om begreppet individualisering i relation till svensk skola, se Giota (2013).

till att påbörja eller återuppta studier i vuxen ålder, vilket kan innebära särskilda pedagogiska utmaningar för läraren. I en studie av Hobel (2019) följdes två vuxna inlärares skrivprocesser i två ämnen inom ett högskoleförberedande program. Resultaten visade att de vuxna inlärnarna både anpassade sig till och motsatte sig skolans skrivkultur, som på olika sätt skiljde sig från deras skrivkultur. Vidare konstaterades att de vuxna inlärnarna erbjöds begränsade möjligheter att utvecklas som skribenter och inta nya skivraridentiteter (Hobel, 2019). I en norsk antologi om vuxna språkinlärare (Pájaro & Monsen, 2023) identifieras tre faktorer som skiljer sig mellan vuxnas och barns andraspråkutveckling: kognitiva skillnader, skillnader i styrning av utbildning och skillnader i förväntningar på språkförmåga. För det första finns kognitiva skillnader mellan att lära sig ett andraspråk som vuxen jämfört med att göra det som barn (Abrahamsson, 2009). Det kan bland annat handla om att vuxna generellt har större användning av explicit undervisning än barn (jmf. Ellis & Shintani, 2013). För det andra finns skillnader i politisk och ekonomisk styrning av utbildning. Vuxenutbildning organiseras utifrån andra principer än barns utbildning (se kapitel 2 i avhandlingen). För det tredje finns skilda förväntningar på språklig förmåga. Barn förmodas, till skillnad från vuxna, ha en lång skoltid framför sig. Det ställs inte sällan högre krav på vuxnas språkförmåga, där man som vuxen relativt omgående förväntas klara av en mängd olika kommunikativa situationer (jmf. Norlund Shaswar & Rosén, 2022).

Förväntningarna på språkutbildning för vuxna är höga, både bland elever själva och deras omgivning (jmf. Ahlgren & Rydell, 2020; Lindberg & Sandwall, 2017) och ofta sätts likhetstecken mellan språk och integration (Simpson & Whiteside, 2015). En hög språklig kompetens framhålls för migranter som en förutsättning för och som ”nyckeln” till framgång i det nya samhället (Nuottaniemi, 2023), vilket också är en föreställning som inlärare själva införlivar (Rydell et al., 2023; se även Golden & Lanza, 2019). Hur relationen mellan språkinläring, social inkludering och tillgång till arbetsmarknad ser ut är inte lätt att fastställa (Fejes & Dahlstedt, 2023). Tidigare studier som inbegripit migranternas egna perspektiv på integration och social inkludering har visat att individens möjligheter är avhängiga livssituation, tidigare utbildning och sociala nätverk (Nyström et al., 2023; Rydell et al., 2023; se även Dahlstedt et al., 2021).

I en tidigare studie har Nyström et al. (2023) undersökt vilka praktiker migranter själva uppfattar som centrala för social inkludering. Resultaten visade att migranterna uppfattade sociala praktiker bortom utbildning och arbete, såsom sportaktiviteter och samhälleliga engagemang som värdefulla. Rydell et al. (2023) genomförde intervjuer med fyra nyanlända migranter med tre års mellanrum, om

övergångar i utbildningssystemet och till arbetsmarknaden. Resultaten visade bland annat att inlärnarnas migrationsstatus i form av tillfälliga uppehållstillstånd ledde till att de hänvisades till särskilda yrkesutbildningar och att deras migrationsstatus hade betydelse för migranternas erfarenheter av lärande och deras yrkesval. I en studie av Bauer et al. (2023) undersöktes migranternas erfarenheter av samhällsorienterade kurser i Sverige. I studien illustreras hur migranterna framställdes som ovetande och i behov av kunskap. I en annan intervjustudie av Nordmark och Colliander (2023) konstruerade inlärare själva en bild av den ”goda migranten” som tog ansvar för sin språkinläring och fick ett arbete. Norton Peirce (1995) följde kvinnor som migrerat till Kanada och kunde visa hur faktorer som makt, social identitet och kvinnornas position i samhället hade betydelse. Kvinnorna i studien skapade möjligheter för, såväl som gjorde motstånd mot, användning av mål språket. Norton Pierce utmanade traditionella synsätt på motivation och introducerade begreppet *investment* för att belysa att inlärare gör en investering i mål språket i relation till social kontext.

Vad gäller den tid som språkinläring kan förväntas ta har storskaliga studier som inkluderar vuxna identifierat två framgångsfaktorer: tidigare erfarenheter av läsande och skrivande samt tillgång till litteracitet i det nya landet genom utbildning, arbetsmarknad och sociala sammanhang (Adamuti-Trache, 2013; Kozar & Yates, 2018; Kristen et al., 2016). För barn och ungdomar refereras ofta till Thomas och Colliers (1997) nordamerikanska studie som undersökte hur lång tid det kan ta för barn och ungdomar att utveckla ett så kallat skolspråk. Studien visade att det för barn som anlänt i åldern mellan 8 och 11 kunde ta två till fem år att utveckla skolspråket, medan ungdomar mellan 12 och 15 år kunde behöva upp till åtta år (Thomas & Collier, 1997). En av slutsatserna som Golden och Magnusson (2019) drar utifrån aktuellt kunskapsläge om andraspråksskrivande är att rimliga förväntningar bör ställas på den tid det tar. Dessutom finns det en stor individuell variation i både inlärningshastighet och den språkliga nivå som uppnås. En mängd olika individuella, sociala, biologiska och psykologiska faktorer kan påverka vuxnas möjligheter att lära sig ett andraspråk (Abrahamsson, 2009).

3.5. Studier om skrivundervisning för andraspråksskribenter

Det går att urskilja olika teman i tidigare forskning om skrivundervisning för andraspråksskribenter. Jag har identifierat fyra sådana teman i den nordiska forskningen: genrepedagogik och skrivande i olika ämnen, skrivande inom högre utbildning, yrkesförberedande skrivande och elevfokuserat skrivande, inklusive flerspråkigt skrivande. Inom dessa teman har såväl utmaningar som framgångsfaktorer synliggjorts.

Flera studier om andraspråksskrivande har genomförts utifrån ett genre-teoretiskt perspektiv eller i en undervisningskontext där genrepedagogik har varit framträdande (jmf. Golden & Magnusson, 2019). Denna forskning har intresserat sig för skrivande både i svenska som andraspråk och motsvarande (Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022a, 2022b; jmf. även Selj, 2010; Walldén, 2019a) och för skrivande i olika ämnen (Nygård Larsson, 2011; Sellgren, 2011). Dessa studier har bland annat visat att unga såväl som vuxna andraspråksskribenter är mer osäkra på textstruktur än förstasspråksskribenter.

I en studie av responsamtal inom grundläggande vuxenutbildning (Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022a) framgick att eleverna kunde formulera utvecklingsområden, men hade svårt att identifiera vad som saknades i texterna. I en annan studie undersökte samma författare argumentationsskrivande med samma grupp av elever. Resultaten visade att eleverna hade utmaningar i att tillämpa kunskaper om genrestruktur i sitt eget skrivande och att de var i behov av mycket lärarstöttning (Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022b). Behovet av lärarstöttning har framträtt i flera studier. Bland annat visade Winlunds (2021) studie av litteracitetspraktiker i klassrummet att ungdomarna var motiverade att lära, men behövde lärarstöttning genom modelltexter och gemensamma erfarenheter eller diskussioner.

Enligt Sandgaard-Ekdahl och Walldén (2022b) bör modelltexterna vara på motsvarande nivå som de texter eleverna förväntas skriva, och textens kommunikativa syfte och sammanhang bör tydliggöras. Bergsten Provaznik och Wedin (2023) drog liknande slutsatser i en studie av modelltexter som underlag för skrivandet inom sfi och konstaterade att eleverna hade svårt att identifiera texternas kommunikativa funktion.

Förutom olika stödstrukturer framhålls explicit skrivundervisning som en framgångsfaktor i tidigare forskning (Haugli, 2020; Nygård Larsson, 2011; Sellgren, 2011; Walldén, 2019a). Haugli (2020) kunde i sin studie med yngre inlä-

rare i Norge visa att en stöttande och explicit skrivundervisning gynnade alla, men var avgörande för att andraspråkselever skulle utveckla ämneslitteracitet. Haugli skriver: ”när skriveundervisningen preges av både faglige og språklige mål, strukturerede lærerstyrte samtaler om tekster samt gjennomtenkt stillasbygging, støtter den opp om andrespråksinnlæreres utvikling av fagspesifikke måter å lese, skrive og tenke på.” (Haugli, 2020, s. 269). Detta överensstämmer med Nygård Larssons (2011) studie av flerspråkiga elevers möte med biologitexter på gymnasiet. Nygård Larsson konstaterade att elever som skrev på ett andraspråk sällan nådde högre betyg och behövde mycket lärarstöttning. Hon föreslog mer explicita textdiskussioner i klassrummet och mer tid för textproduktion. Ämneslitteracitet var också fokus i Sellgrens (2011) studie av mellanstadieelevers utveckling av förklarande genre i SO-ämnena. Resultaten visade hur eleverna rörde sig mellan det vardagliga språket och det mer abstrakta och teknikbaserade skolspråket, och att lärarens iscensättning av exempelvis interaktion i smågrupper eller lärarledda textsamtal bidrog till att eleverna kunde tillägna sig både språk- och ämnesinnehåll samt konstruera text. Kännetecknande för skolspråket är bland annat en högre andel grammatiska metaforer, vilket var fokus i Magnussons (2011) avhandling om texter skrivna av elever på högstadiet. Magnusson visade att elever som skrev på ett andraspråk i lägre utsträckning använde sig av grammatiska metaforer.

Genreundervisning har även problematiserats i forskningen. Walldén (2019a) studerade pedagogisk kommunikation i språkligt heterogena klasser i grundskolan och fann att arbetet med genre organiserades på olika sätt. Resultaten visade att det fanns många stöttande strategier i lärarnas undervisning, men att muntlig och vardaglig kommunikation ofta gavs företräde framför skriftlig och ämnesspecifik kommunikation. Resultaten visade vidare att fokus på form, såsom metakunskap om genrestruktur och lässtrategier, tenderade att prioriteras över texters innehåll och sociala syfte (Walldén, 2019a).

I högre utbildning uppfattas skrivandet som utmanande, och stöttning spelar en betydande roll (Arntzen & Eriksen, 2019; Selj, 2019; Leskinen, 2023). Arntzen och Eriksen (2019) intervjuade norska andraspråksstudenter och fann att de var villiga att investera i sina studier men behövde mycket språklig stöttning. Selj (2019) undersökte andraspråksstudenters och universitetslärares erfarenheter av att studera respektive undervisa i ämnesstudier vid universitetet. Resultaten visade bland annat att såväl studenter som lärare hade identifierat utmaningar med språk och text i utbildningen. Även Leskinen (2023), som fokuserade på akademiska litteracitetspraktiker på ett andraspråk för studenter med flyktingbakgrund, kunde visa hur deltagarna i studien var engagerade i att försöka tillägna sig rådande

litteracitetspraktiker, men att det var utmanande och att studenterna inte var förberedda på vad som skulle krävas av dem. En möjlig förklaring är, enligt Staaf (2015), att andraspråksstudenter inte har tillräcklig genreanpassning och saknar strategier för att språkligt demonstrera olika språkfunktioner kopplade till högskoleskrivande. Att andraspråksstudenter inte uppnår lika höga betyg behöver dock inte enbart bero på individens skrivförmåga. Eklund-Heinonen och Nyroos (2023) studerade universitetslärares mottagande av andraspråksstudenters texter och såg att det fanns ett brett spann av förväntningar på hur texter ska utformas.

Att utgå från elevernas erfarenheter kopplade till yrkesliv i skrivundervisningen har visat sig vara en framgångsfaktor. Tkachenko (2021) visade att arbete med yrkesrelaterade texter kan stärka deltagarnas yrkesidentitet och språkutveckling genom att de ges handlingskraft och blir mer aktiva deltagare i de litteracitetspraktiker som de förväntas erövra i den kommande yrkesutövningen. Selj (2023b) påvisade att skrivundervisning som bygger på elevernas praktiska erfarenheter kan vara meningsfull och stöttande för både språk- och kunskapsutveckling. I studien var fokus andraspråksskribenters utveckling av olika textgenrer inom ramen för gymnasiets yrkesprogram i den norska kontexten. Selj (2023b) betonade dock vikten av direkt stöttning och explicit undervisning om texters syfte och uppbyggnad, helst i samarbete mellan andraspråks- och yrkeslärare.

Undervisningen kan dra nytta av att knyta an till elevernas tidigare erfarenheter för att öka deras engagemang och lärande, vilket har visat sig gälla både unga och vuxna inlärare (Anundsen, 2020; Norlund Shaswar, 2022; jmf. även Dewilde & Igländ, 2023). Anundsen (2020) visade i sin studie av litterära textpraktiker¹¹ för vuxna inlärare med kort tidigare skolbakgrund att elevernas textpraktiker inte uppmärksammades i klassrummet. Norlund Shaswar (2022) har i sin studie av kortutbildade deltagare på sfi framhållit att det kan vara en potentiell resurs i sfi-undervisningen att knyta an till elevernas erfarenheter och litteracitetspraktiker, men kunde i en tidigare studie se att undervisningen tenderade att utgå från formella krav och examinationer snarare än från eleven (Norlund Shaswar, 2014; se även Wedin & Norlund Shaswar, 2021). Resultaten är i linje med Holms (2004) studie av skrivundervisning för vuxna på nybörjarnivå i Danmark. Studien kunde visa att undervisningen gav litet utrymme för deltagarnas bakgrundskunskaper och erfarenheter, i stället var fokus på formella texter. Holm (2004) beskrev skrivundervisningen som "snäv" i relation till dess syften och mål.

¹¹ Litterära textpraktiker och litteraturundervisning behandlas inte vidare inom ramen för avhandlingen, men har studerats ur ett andraspråksperspektiv av exempelvis Hedman och Magnusson (2024), Anundsen (2021, 2022), Walldén (2019b) och Economou (2018).

En ingående del av elevernas erfarenheter och kunskaper rör flerspråkighet. Tidigare studier har visat att både unga och vuxna använder flera språk som verktyg för att skapa mening i sina texter och som en del av sitt identitetsskapande (se t.ex. Dewilde & Igländ, 2023; Dewilde, 2019, 2022; Jølbo, 2014, 2021, 2023; jmf. även Hell, 2022), men att elevers flerspråkiga erfarenheter tenderar att stanna utanför skolkontexten (Wedin, 2023a). Att inkludera flerspråkigt skrivande för yngre inlärare har, enligt en studie av Wedin (2017), visat sig öka både elevers och lärares språkliga medvetenhet och uppfattades i studien som betydelsefullt. En annan studie av Wedin (2023a) undersökte skrivande bland fem unga vuxna som invandrat till Sverige som ensamkommande barn. Resultaten visade att elevernas erfarenheter och kunskaper riskerade att osynliggöras i mötet med utbildningen och att det flerspråkiga skrivandet stannade utanför skolkontexten. I en annan studie av skrivande på språkintruktionsprogrammet kunde Wedin (2022a) se att skrivundervisningen överlag var begränsad till andraspråksämnet. Studier av språknormer i andraspråksundervisningen har synliggjort en enspråkig norm, det vill säga att klassrummet främst är en arena för det svenska språket (Rosén & Lundgren, 2021; Norlund Shaswar, 2020; Wedin, 2020; Wedin et al., 2018; Rosén & Bagga-Gupta, 2015; se även Holm, 2019, för den danska kontexten).

4. Teori och centrala begrepp

I det följande presenteras avhandlingens teoretiska och analytiska ramverk samt centrala begrepp. Inledningsvis redogörs för hur skrivande ses som en del av en social praktik med utgångspunkt i *New Literacy Studies*. Därefter presenteras det diskursanalytiska ramverk som utgjort analysverktyg genom avhandlingen och vid analys av skrivförlopp. De centrala begreppen redogörs för löpande. Slutligen redogörs för övriga begrepp som används i avhandlingen.

4.1. Litteracitet

I avhandlingen utgår jag från en social syn på litteracitet (Barton, 2007; Street, 1984), genom att ansluta mig till den teoretiska tradition som på engelska har getts beteckningen *New Literacy Studies* (NLS). I och med att fokus för avhandlingen är att undersöka föreställningar om skrivundervisning och hur skrivundervisningen genomförs, möjliggör *New Literacy Studies* som utgångspunkt en förståelse av skrivande i relation till det utbildningssammanhang som det sker inom (jmf. Ivanič, 2009).

NLS utvecklades under 1980-talet och tidiga studier var en reaktion på den tidens dominerande psykologistiska perspektiv på läsande och skrivande som en individuell färdighet, där intresset framför allt hade riktats mot skribentens tilläggande av en generisk läs- och skrivfärdighet. Avsikten inom NLS var att bredda perspektivet genom att också inkludera de sociala praktiker som formar och ger mening åt litteracitet i olika sammanhang (se t.ex. Scribner & Cole, 1981; Scribner, 1984; Scollon & Scollon, 1981; Heath, 1983; Street, 1984).

NLS riktar fokus mot att förstå vad text betyder i olika kontexter och hur det används (Street, 2003, 2000). En grundförståelse är att litteracitet innefattar ett flertal sociala och kulturella dimensioner av läsande och skrivande, vilket sammanfattas i följande citat av Barton:

[...] literacy¹² is a symbolic system used both for communicating with others and for representing the world to ourselves; that attitudes and awareness are

¹² I avhandlingen används begreppet litteracitet för den engelska beteckningen *literacy*.

important aspects of literacy; that issues of power are important; and that current literacy events and practices are created out of the past. (Barton, 2007, s. 7).

NLS framhåver sambandet mellan litteracitet och maktstrukturer bland annat genom sociala och ekonomiska ojämlikheter som återspeglas i fördelningen av litteracitet. För att få tillträde till vissa praktiker behöver man därför tillägna sig specifika sätt att läsa och skriva. Ursprunget i NLS är ett ifrågasättande och problematiserande i relation till ”vems” litteracitet som dominerar. I avhandlingen bidrar en sådan förståelse till att synliggöra de olika värden som litteracitet tillskrivs.

En tidig studie som lade grunden inom fältet var Scribner och Coles (1981) undersökning av hur skriv- och läsfärdigheter utvecklades och användes i olika samhällen. De drog slutsatsen att sättet på vilket skrivandet utvecklas och används påverkas av den kulturella och sociala kontexten. Scribner och Cole myntade begreppet *litteracitetspraktiker* [eng. literacy practices], vilket de definierade som ”a recurrent, goal-directed sequence of activities, using a particular technology and particular systems of knowledge” (Scribner & Cole, 1981, s. 236). Street utvidgade senare begreppet litteracitetspraktiker i två steg. Först definierade han det som ”both behaviour and the social and cultural conceptualisations that give meaning to reading and/or writing“ (Street, 1995, s. 2). Därefter utvecklade han det vidare till ”the broader, cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts” (Street, 2001, s. 11). I avhandlingen förstås litteracitetspraktik i enlighet med denna senare definition. Begreppet är abstrakt, men strävar efter att fånga det bredare sociala och kulturella sammanhang som litteracitetshändelserna ingår i, vad som får praktiken att fungera och vad som tillskrivs värde (Street, 2000; Barton et al., 2000).

För att fånga och beskriva läsande och skrivande introducerade Heath (1983) begreppet *litteracitetshändelse* [eng. literacy event], vilket hon definierade som: ”any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes” (Heath, 1982, s. 93). Heath visade att vissa grupper litteracitetshändelser tillskrevs större värde i utbildnings-sammanhang än andras. I avhandlingen används begreppet litteracitetshändelse för att beskriva konkreta läs- och skrivhändelser i de skrivförlopp som lärare iscensätter i klassrummet. En litteracitetshändelse bygger på Heaths definition och förstås som en konkret, kontextualiserad händelse som innefattar användning av skrift. I klassrummet kan det exempelvis vara en lärare som högläser en text ur läroboken, formulerar en text tillsammans med eleverna, eller ett samtal som utgår från en text (jmf. Heath, 1983). Som Street (2000, s. 21) skriver, bidrar begreppet

till att beskriva vad som sker i en viss situation, ”[...] where things are happening and you can see them happening”. Om begreppet litteracitetshändelser används isolerat, blir det en beskrivning av vad som pågår, men det säger ingenting om de konventioner som omgärdar dem eller vilken mening olika litteracitetshändelser tillskrivs (Street, 2000). Begreppet litteracitetspraktiker fyller därmed en viktig funktion i relation till litteracitetshändelser, eftersom litteracitetshändelser bygger upp litteracitetspraktiker¹³.

4.2. Litteracitet i utbildning

I avhandlingen används en del kritiska perspektiv för att synliggöra vilka litteracitetspraktiker som inlärarna engageras i. Lärare gör val i sin skrivundervisning och elever gör val i sitt skrivande. Litteracitet i klassrummet innefattar ett flertal dimensioner av hur skriven text är en del av sociala, kulturella och politiska ideologier, vilka i sin tur medför konsekvenser för vad som konstitueras som relevant kunskap vid olika tidpunkter (jmf. Blomme & Ryu, 2017). Det betyder att det läsande och skrivande som förekommer inom utbildning inte är värdeneutralt. I studiet av litteracitet i utbildning uppstår även frågor relaterade till gemenskap och mångfald, rättvisa och jämlikhet liksom tillhörighet (Gee, 1996, 2015).

Vanligtvis representeras en dominerande grupps litteracitetspraktiker framför andra i utbildningssystemet (Janks, 2010). Dominerande litteracitetspraktiker brukar också vara de som ger tillgång till exempelvis högre utbildning och ofta efterfrågade samhällsdomäner (jmf. Snow, 2000). Janks (2010) beskriver att det kan uppstå en motsättning mellan *tillgång* [eng. access] och *mångfald* [diversity] för den lärare som önskar värdesätta mångfald, men samtidigt önskar ge eleverna tillgång till dominerande litteracitetspraktiker, vilket Janks (2010) benämner som *the access paradox*:

How does one provide access to dominant forms, while at the same time valuing and promoting the diverse languages and literacies of our students and in the broader society? If we provide students with access to dominant forms, this contributes to maintaining the dominance of these forms. If, on the other hand, we deny students access, we perpetuate their marginalization

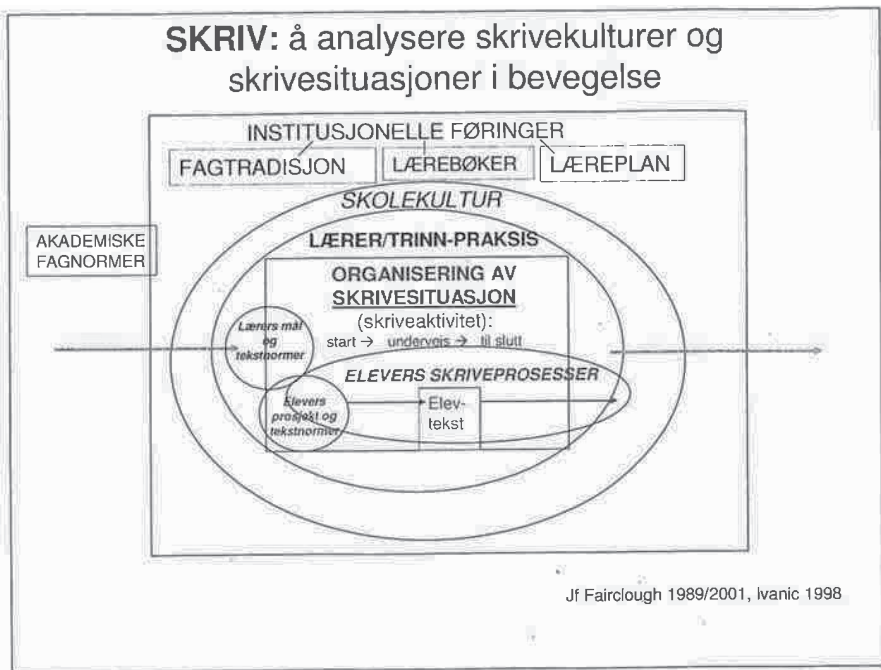
¹³ En vidareutveckling av begreppet har ifrågasatt de situerade dimensionerna i och med att dagens teknologier har möjliggjort en mobilitet i litteracitetspraktiker (se t.ex. Ivanič, 2009; Norlund Shaswar & Rosén, 2022), men i avhandlingen förstås litteracitetspraktiker som situerade, vilket möjliggör en analys av de litteracitetspraktiker som ingår i ämnet svenska som andraspråk inom vuxenutbildning.

in a society that continues to recognize the value and importance of these forms (Janks, 2010, s. 24).

Street (1997) diskuterade tidigt konsekvenserna av NLS:s syn på skrivande och läsande, i relation till utbildning, och menade att det inte finns någon motsättning mellan att inkludera fler litteracitetspraktiker, och samtidigt undervisa om skrivande enligt standardnormer. Det viktiga är att rättfärdiga grundvalen för en viss skriftlig kompetens eller språklig varietet och diskutera när den används med eleverna, vilket nyanserar den paradox som Janks (2010) beskriver. Street (1997) argumenterar för ett inkluderande och värdesättande av elevernas litteracitetspraktiker. Fokus bör vara en undervisning som stöttar eleverna i att beskriva, observera och analysera olika litteraciteter, samtidigt som de också får tillgång till dem, menar Street (1997), och att språklig anpassning i relation till kommunikationssituation, snarare än korrekthet, bör vara strävan. Cummins (2015, s. 244) föreslår att vi bör skifta fokus från att fråga hur vi bäst lär ut läs- och skrivförmåga till att i stället fråga oss vad vi vill att eleverna ska kunna göra med de förmågor de utvecklar. Denna förändring är i linje med Bartons syn på litteracitetsförmåga. Barton (2007, s. 185) skriver: "To be literate is to be confident in the literacy practices one participates", vilket betonar vikten av deltagande.

4.3. Skrivkultur

I avhandlingen förstås *skrivkultur* som etablerade mönster i litteracitetspraktiker inom ett specifikt skolämne (Christensen et al., 2014). Utgångspunkten är att skrivundervisning påverkas av sitt sammanhang och av det skrivande som pågår i olika skolämnena (jmf. Smidt, 2010). En skrivkultur kan utvecklas även på skolnivå eller i olika klasser på skolan (Smidt, 2010), men fokus i avhandlingen riktas mot skrivkultur i ett ämne. Skrivkulturer skapas, upprätthålls och utvecklas av människor (Christensen et al., 2014). Om skrivundervisningen lyckas eller inte beror på spelet mellan de aktörer som ingår i sammanhanget, det vill säga lärare och elever (Smidt, 2010). I figur 1 nedan illustreras olika dimensioner som kan påverka en skrivkultur. Modellen utvecklades av Smidt (2010) som ett analysverktyg för att förstå skrivande i ett utbildningssammanhang, och den har sin teoretiska grund i ett socialt perspektiv på skrivande.



Figur 1. Skrivkultur (Smidt, 2010, s. 150)

Litteracitetspraktik och skrivkultur är båda abstrakta begrepp, men utgångspunkt är att det i litteracitetspraktiker går att analysera vilka grundläggande antaganden om skrivande som förekommer genom att fokusera på vem som skriver, vad som skrivs och varför (Christensen et al., 2014). Skrivkultur formar litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser, samtidigt som skrivkulturen formas av litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser, vilket visar på en växelverkan och ett dynamiskt samspel (Christensen et al., 2014). I avhandlingen bidrar begreppet skrivkultur till att konkretisera litteracitetspraktiker och förstå litteracitetshändelser i relation till en utbildningskontext.

4.4. Ivaničs diskursanalytiska ramverk

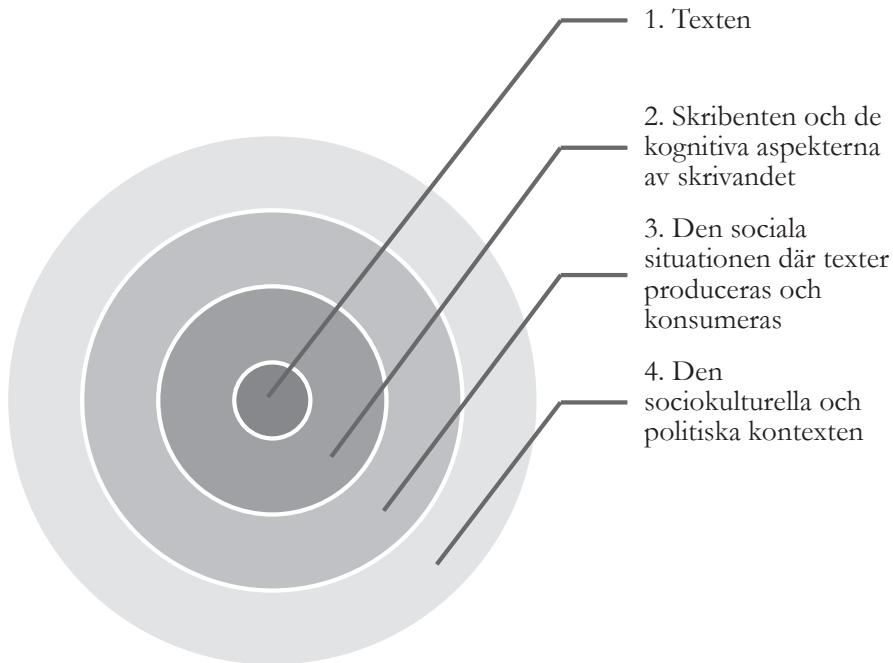
Ett sätt att fånga olika föreställningar om skrivande och den roll som skrivandet ges i klassrummet är att undersöka vilka diskurser som kommer till uttryck i relation till skrivande och skrivundervisning. I avhandlingen används därför ett analytiskt ramverk som utvecklats i det syftet, och som är sprunget ur en social syn på litteracitet. Genom att undersöka hur lärare pratar om skrivande och observera

skrivandet i klassrummet kan ramverket synliggöra vilka diskurser som manifesteras i undervisningen. Utgångspunkt är således att lärares medvetna, eller omedvetna, föreställningar om skrivande och skrivundervisning har betydelse för utförandet av undervisning (jmf. Randahl, 2012; Smidt, 2010). Ramverket utgår från undervisning och bedömning – två aspekter som anses centrala för att förstå skrivundervisning.

Diskursbegreppet används, i avhandlingen, i enlighet med Ivaničs definition av skrivdiskurser, vilken är ”constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessments which are likely to be associated with these beliefs” (s. 224).

Olika diskurser som kommer till uttryck i relation till skrivundervisning kan skilja sig från varandra och rent av stå i motsats till varandra, men en kombination av flera diskurser är också möjlig – en så kallad hybrid (Ivanič, 2004). Det mest sannolika är att lärare ger uttryck för mer än en diskurs över tid och möjligen också under samma lektion, men ramverket kan användas för att identifiera vilken eller vilka diskurser som dominerar i en viss kontext vid en viss tidpunkt (Ivanič, 2004).

Ivaničs ramverk bygger på Faircloughs (1989, 1992, se även Ivanič, 1998; Jones, 1990) språkmodell och den kritiska diskursanalysen som består av tre olika skikt. De tre skikten, som är inneslutna i varandra, rör text, den diskursiva praktiken där text produceras och konsumeras samt en vidare social praktik. I Ivaničs utvecklade modell bestående av fyra skikt har ett skikt som rör de kognitiva processerna hos skribenten tillkommit för att fånga skrivande som fenomen. I det diskursanalytiska ramverket är olika skikt i språkmodellen i fokus, vilket är en förutsättning för att kunna härleda olika diskurser till olika skikt. Ivanič (2004) betonar att de olika skikten är integrerade med varandra och använder en metafor av att modellen ska liknas vid en lök, där ett skikt omsluts av nästa, vilket illustreras i figur 2.



Figur 2. Språkmodell bestående av olika skikt (efter Ivanič, 2004, s. 223).

Ramverket består av sju diskurser (Ivanič, 2004, 2017) som går att härleda till de olika skikten. I det inre skiktet är det fokus på skrivande som text. Här återfinns *färdighetsdiskursen*. I det andra skiktet är det skrivande som *kognitiv process*, där skribenten och de kognitiva aspekterna är i centrum. Hit härleds *processdiskursen* och *diskursen för att tänka och lära*. *Kreativitetdiskursen* sträcker sig mellan det inre skiktet och det andra skiktet. De två yttre skikten handlar om skrivsituationen, där det i det tredje skiktet riktas intresse mot den *sociala situation* eller *skrivkontexten* som den skriftliga interaktionen sker inom, där *genrediskursen* och *den socialpraktiska diskursen* är placerade, medan det yttersta skiktet fokuserar på den *sociokulturella och sociopolitiska kontext* som skrivandet ingår i och inom vilket den *sociopolitiska diskursen* är placerad. I det följande redogörs mer utförligt för respektive diskurs.

I färdighetsdiskursen är synen på skrivande att det består av en uppsättning generiska kompetenser. Diskursen är alltså begränsad till det innersta skiktet i språkmodellen. Skrivande är därmed något som kan läras och förbättras genom träning och undervisning av specifika färdigheter. I färdighetsdiskursen kan kvaliteter i skrivande ha att göra med graden av korrekthet på exempelvis ord eller

meningsnivå. Det är även vanligt att färdighetsdiskursen förekommer i kombination med uppfattningen om att skrivkompetensen består av behärskningen av en uppsättning texttyper (Ivanič, 2004). Ivanič (2004) betonar att språkfärdigheter är en viktig ingående del i skrivförmågan, men ställer sig kritisk mot att språkfärdigheter ges företräde över andra aspekter av skrivande.

Färdighetsdiskursen skiljer sig från kreativitetsdiskursen, där fokus i skrivandet snarare är innehåll och stil än språklig korrekthet. Kreativitetsdiskursen är också placerad i det innersta skiktet av språkmodellen, eftersom texten är central. Kreativitetsdiskursen stäcker sig till det kognitiva skiktet, genom att meningskapandet betraktas som ett resultat av skribentens kreativitet och därmed rör kognitiva processer. I undervisning som underbyggs av en kreativitetsdiskurs har skrivandet ett värde i sig och texten ska underhålla en läsare (jmf. Ivanič, 2004). Den här synen på skrivande är sammankopplad med synen på att skrivandet kan gynnas av läsning, framför allt av skönlitteratur. Skrivundervisningen är därför vanligtvis nära sammankopplad med läsandet och uppfattningen om att skrivandet gynnas av goda textexempel. Undervisning om skrivande är ofta implicit. Vad som betraktas som kvaliteter i skrivandet är kopplat till litterära kvalitetskriterier (Ivanič, 2004). Uppfattningar och praktiker kopplade till kreativitetsdiskursen kritiserar ibland för att inte ge eleven möjligheter att utveckla ett funktionellt skrivande som kan användas i ”den riktiga världen”, men i praktiken förekommer sällan kreativitetsdiskursen så ensidigt att eleverna därmed inte skulle få engageras i andra typer av texter eller texter för andra syften i skolans skrivundervisning (Ivanič, 2004).

En skrivundervisning som tar sin utgångspunkt i processdiskursen bygger på kognitiva processer av textskapande som arbetsprocess i form av att planera, formulera, granska och revidera text. Den här diskursen sträcker sig mellan det kognitiva och sociala skiktet i språkmodellen. De kognitiva processerna kan vi inte ta del av eller synliggöra, medan den process som rör det praktiska arbetet med text går att undervisa om explicit. Processen är både mål och medel genom att en väl-skriven text anses vara resultatet av en välfungerande skrivprocess. I anslutning till processdiskursen, det vill säga i relation till det kognitiva skiktet i språkmodellen, har Ivanič senare lagt till ytterligare en diskurs, nämligen diskursen för att tänka och lära (Ivanič, 2017). I diskursen för att tänka och lära ses skrivandet främst som ett verktyg i lärandet och fokus ligger på hur skrivandet kan bidra till att tillägna sig kunskaper. Det kan exempelvis handla om hur skrivande inkorporeras i ämnesundervisningen och används i meningsskapande syfte för att strukturera tankar och kunskap (Sturk et al., 2020).

Genrediskursen sträcker sig i språkmodellen från det inre textnära skiktet till det yttre skiktet som rör den sociala situationen. Utgångspunkt i genrediskursen är att texter formas av och varierar i olika sociala situationer. Det gäller att lära sig vilka drag som är typiska för olika texter, för vilka syften de skrivs och i olika kontexter. Fokus är inte språklig korrekthet, utan språklig anpassning till det sociala syfte som texten har. I och med att det i utbildningssammanhang sällan finns en autentisk mottagare eller social kontext, kan undervisningen i stället utgå från olika modelltexter där inlärarna konstruerar motsvarande texter på egen hand. Vanligtvis riktas fokus mot texttyper som tillskrivs värde i skolsammanhang (Ivanič, 2004). Invändningar som har lyfts är att det är en förenkling och att texttyper inte är statiska och enhetliga (Ivanič, 2004).

I den socialpraktiska diskursen är texten, textskapandet och den sociala situation som skrivandet sker i sammanlänkande i vad som utgör den kommunikativa situationen. Meningsskapandet är en del av det sociala syftet med skrivandet (Ivanič, 2004). Vad som tillskrivs värde är inte begränsat skrivande till skrivande i utbildningssammanhang, utan avser allt skrivande som sker i olika sociala och kulturella kontexter. Skrivandet betraktas vanligtvis som något som lärs in implicit genom deltagande i olika skrivpraktiker. Företrädare för denna diskurs menar att eleverna utvecklar sitt skrivande när de deltar i praktiker som de känner sig vara en del av. På så sätt kopplas skribentens upplevda känsla av meningsfullhet till denna diskurs (Ivanič, 2004).

I den sociopolitiska diskursen, som är placerad i det yttre skiktet i språkmodellen, är uppfattningen att skrivande också har betydelse för identitetsskapandet och att skrivandet formas av olika maktstrukturer. Den sociopolitiska diskursen kännetecknas av ett explicitgörande och ifrågasättande av normer i relation till skrivande. En sociopolitisk syn på skrivande går bortom tekniska aspekter. Skrivandet betraktas som en påverkad och påverkande social och politisk handling.

4.4.1. Begränsningar i ramverket

I senare studier har begränsningar i ramverket diskuterats. Elf och Troelsen (2021) lyfter fram att en del styrdokument inte överensstämmer med, eller går bortom, Ivaničs kännetecken för olika diskurser. Bland annat menar Elf och Troelsen att de, i sin analys av danska styrdokument, inte helt lätt kunde analysera den tradition av *bildning* som återfanns också i relation till skrivande, där det inte är ett självklart uttryck för en kreativitetsdiskurs. Elf och Troelsen (2021) diskuterar även att det

kan ske en förenkling vid användandet av ramverket vid en styrdokumentsanalys, eftersom det finns olika detaljnivåer i styrdokumentet. Beroende på om en studie inkluderar övergripande syftesbeskrivningar eller en nivå mer inriktad på detaljer, sker en viktning där skilda diskurser kan vara representerade i olika omfattning på olika nivåer av styrning. Müller et al. (2021) tolkade i sin studie aspekter i styrdokument och undervisningsmaterial som de menar inte täcktes in av ramverket. Resultatet visade att det i styrdokumentet fanns skrivningar om skrivstrategier och referenshantering, vilket författarna inte såg möjlighet att koppla till ramverket. Vidare menar både Elf och Troelsen (2021) och Müller et al. (2021) att digitalisering och multimodalitet i relation till text och skriftlig produktion är en kategori som, i dagsläget, inte finns i ramverket. Trots denna kritik kan den mängd studier som är genomförda i skilda kontexter visa på ramverkets robusthet och dess förklaringsvärde i relation till skrivande och skrivundervisning. Randahl (2012) kunde även visa på ett samband mellan de diskurser om skrivande som lärarna gav uttryck för och den skrivundervisning som senare observerades i klassrummet i sin studie av svenskämnet på gymnasiet.

Ramverket har i avhandlingen fungerat väl för att analysera och beskriva materialet, även om modeller över verkligheten alltid kan utvecklas och vidgas till att inkludera nya dimensioner.

4.5. Övriga begrepp

I det följande kommer jag att definiera övrig terminologi som är central för avhandlingen. Jag kommer att diskutera begreppen och de eventuella utmaningar eller svårigheter som en viss definition kan medföra, i form av exempelvis olika kategoriseringar. Att definiera vad något begrepp *är*, medför också ett ställningstagande till vad det *inte är*. På så sätt inkluderas även, en del av, avhandlingens avgränsningar.

4.5.1. Text, texttyp, skrivande och skrivundervisning

Med *text* avses i avhandlingen ett ortografiskt yttrande, där skrivtecken används för att skapa betydelse (jmf. Kress, 2007). *Texttyp* och *genre* används som synonyma begrepp, med förståelsen att de båda refererar till olika skriftliga språkhändelser som har ett specifikt socialt syfte, en särskiljande struktur och typiska språkliga drag (jmf. Gibbons, 2018). *Skrivande* avser skapandet av det ortografiska yttrandet. Text och skrivande förstås som ingående delar av det betydligt vidare begreppet litteracitet, som tidigare presenterats. Med en medvetenhet om att en sådan av-

gränsning eventuellt kan ge intryck av att det skulle finnas någon slags opposition mellan det muntliga och det skriftliga (jmf. Fairclough, 1989), eller innebära ett osynliggörande av andra meningsskapande resurser som kan vara centrala i litteracitetshändelser (jmf. Barton, 2007), riktas i avhandlingen fokus mot ortografisk text. Skrivande avgränsat till ortografisk handling är viktigt att förstå för att få ökad kunskap om vilken roll skrivande ges i den aktuella utbildningskontexten och speglar den empiri som avhandlingen genererar. Föreställningen om skrivande som produktion av ortografisk text överensstämmer med den skrivundervisning som lärarna iscensätter, och utgör på så sätt även en emisk definition av text och skrivande i den utbildningskontext som jag studerar. Med skrivundervisning eller skrivundervisningspraktik avses i avhandlingen den lärarinitierade praktik som sker i klassrummet och som syftar till att eleverna ska utveckla sitt skrivande.

4.5.2. Skrivförlopp

I avhandlingen undersöks *skrivförlopp* med hjälp av analysbegreppen *textkedjor*, *textsamtal* och *texttypologi*, efter Holmberg och Wirdenäs (2010). Analysverktygen bidrar med en beskrivning som kan göra skeenden i klassrummet tydliga och möjliggöra en jämförelse av olika skrivdidaktiska realiseringar. Med skrivförlopp avses en följd av lektioner där lärare specifikt planerat att ägna tid åt skrivundervisning. Det är en process som syftar till att vägleda eleverna mot en avslutande skrivuppgift. Skrivförloppet utgörs av en textkedja, vilket är det läsande och skrivande som ingår. Till skillnad från Holmberg och Wirdenäs (2010) har jag valt att beskriva det lärarinitierade läsandet och skrivandet som iscensätts i klassrummet som litteracitetshändelser. Textsamtal syftar på de diskussioner i klassrummet som förs under skrivförloppet och som berör aspekter av elevernas egna texter eller texter som används som utgångspunkter för skrivande. Slutligen används begreppet texttypologi för att synliggöra vilket perspektiv på text som framträder i klassrummet. Begreppen diskuteras vidare i avhandlingens tredje ingående delstudie.

4.5.3. Andraspråksskrivande

Att skriva på ett andraspråk kan, i mycket vid bemärkelse, förstås som det skrivande som sker på ett *annat* språk än skribentens förstaspråk (jmf. Silva, 2013). En mer precis definition kan utgå från antingen en *statisk* eller *dynamisk* syn på andraspråksskrivande (Golden & Hvistendahl, 2023). En statisk definition utgår från språkbakgrund. Den som skriver på ett språk tillägnat *efter* förstaspråket skriver på ett andraspråk. Det innebär att en individ utifrån en viss språkbakgrund

alltid kommer att vara andraspråksskribent (Golden & Hvistendahl, 2023). En dynamisk definition, å andra sidan, innebär att så länge en text uppvisar språkliga drag som härrör från ett andraspråk i utveckling – så är det en andraspråkstext (Golden & Hvistendahl, 2023).

Både en statisk och dynamisk definition har begränsningar. En statisk definition förutsätter att en inlärare redan har lärt sig skriva på ett förstaspråk, vilket inte alltid är fallet. En del elever påbörjar sin utbildning i grundläggande litteracitet på andraspråket och många lär sig redan från början skriva på mer än ett språk. En statisk definition synliggör inte heller vilket som är skribentens starkaste språk. Den dynamiska synen kan också vara problematisk, om den infödde talaren sätts som norm (jmf. Ortega, 2019b; May, 2014). Jag utgår i avhandlingen från en dynamisk syn på andraspråksskrivande och andraspråkstext.

I avhandlingen görs en uppdelning av språk som separata namngivna enheter, i enlighet med hur utbildningssystemet och språkundervisningen är uppbyggd och hur lärare själva talar om språk, vilket precis som den tidigare definitionen av skrivande som ortografisk handling speglar studiedeltagarnas verklighet. Att kategorisera individer utifrån vissa egenskaper, i det här fallet språk, medför utmaningar i form av att en del därigenom riskerar att tillskrivas vissa egenskaper som på individnivå kan uppfattas som otillräckliga. Eleverna i avhandlingen deltar i undervisning i svenska som andraspråk, i enlighet med Skollagen (SFS, 2010), utifrån behov. I Sverige kategoriseras sedan 1990-talet elever utifrån om de har svenska som förstaspråk eller svenska som andraspråk. Kategoriseringen syftar till att eleven ska få den undervisning som den är i behov av och har rätt till. En dynamisk förståelse av andraspråksskrivande ligger därmed i linje med den ämneskonstruktionen.

4.5.4. Flerspråkighet

I den här avhandlingen betraktas andraspråksutveckling som en del av elevens flerspråkighet och eleverna i studien förstås som flerspråkiga. Flerspråkighet används i avhandlingen i enlighet med Europarådets definition av *plurilingualism*, och definieras på följande sätt:

Plurilingualism and pluriculturalism aim to capture the holistic nature of individual language users/learners linguistic and cultural repertoires. In this view, learners/users seen as social agents draw upon all sorts of resources in their linguistic and cultural repertoires and further develop these resources in their trajectories. Plurilingualism/pluriculturalism stresses the dynamic use of

multiple languages/varieties and cultural knowledge, awareness and/or experience in social situations (Europarådet, 2020, s. 30).

Definitionen, och målsättningen på europeisk nivå, betonar vikten av att individer ska kunna använda olika språkliga resurser i relation till olika sociala situationer. Definitionen är således flexibel i den bemärkelsen att det inte är språklig kompetens som avgör vem som ska betraktas som flerspråkig, utan fokus är riktat mot användning av flera språk. Flerspråkig kan därmed den sägas vara som använder flera språk i sin vardag (jmf. Hyltenstam & Milani, 2012). Definitionen bygger på en sociolingvistisk förståelse av kommunikation i en globaliserad värld, där partiella språk och språkvarieteter används för olika syften (jmf. Blommaert, 2010). Ortega (2019b) argumenterar för andraspråksforskning med flerspråkighet som mål och där social rättvisa står i fokus. Avhandlingen utgör ett kunskapsbidrag som kan förbättra förutsättningar för individer i andraspråksundervisning att tillgodogöra sig den skriftliga kompetens som krävs för att såväl ta del av studie- och yrkesliv som att ges förutsättningar till att utöva sina demokratiska rättigheter.

5. Studiens design

Kapitlet inleds med en översikt över datainsamlingsmetoder, material och analysmetoder som utgör respektive delstudie. Därefter redogörs för avhandlingens deltagare, följt av en diskussion kring datainsamlings- och analysmetoderna. Kapitlet avser beskriva, förklara och rättfärdiga avhandlingens kunskapsanspråk i relation till metoder (jmf. Kaplan, 2006). Därefter reflekterar jag över avhandlingens trovärdighet. Slutligen lyfts etiska överväganden som har gjorts i samband med avhandlingsprojektet.

5.1. Översikt över insamlingsmetoder, material och analysmetoder

I avhandlingen ingår tre delstudier som presenteras i form av separata artiklar. Fyra olika datainsamlingsmetoder har använts och materialet har analyserats kvalitativt. Tabell 2 bjuder en översikt över avhandlingens metoder och material.

Delstudie	Metod	Material	Analysmetod
Delstudie 1 – Analys av styrdokument	Dokumentanalys	Läroplan, kursplaner, ämnesplaner och kommentarmaterial från Skolverket.	Analys av skrivdiskurser
Delstudie 2 – Analys av lärares föreställningar	Enkät Semi-strukturerade intervjuer	Enkät svar Ljudinspelningar och transkriptioner	Tematisk analys Analys av skrivdiskurser

Delstudie 3 – Analys av skrivundervisning	Klassrumsobservationer av skrivförlopp Informella intervjuer	Fältanteckningar från observerade lektioner och intervjuer	Analys av skrivförlopp Analys av skrivdiskurser
---	---	--	--

Tabell 2. Översikt över avhandlingens metoder och material

5.2. Studiens deltagare

I avhandlingen har lärare ingått i delstudie två och tre. Till delstudie två besvarades en enkät av 24 lärare. Fem av dessa deltagare deltog därefter i en uppföljande intervju. Vid ett senare tillfälle rekryterades ytterligare tre lärare till avhandlingens tredje delstudie. Det är således samma deltagare som har besvarat enkäten som senare även deltar i intervjuerna, medan det är andra lärare som ingår i observationerna av skrivundervisning.

Den här studiens deltagare skiljer sig åt vad gäller utbildningsbakgrund jämfört med undervisande lärare i svenska som andraspråk i stort. De som har valt att vara med är lärare med såväl erfarenhet av undervisning som behörighet i svenska som andraspråk. Deltagarnas intresse kan förutsättas omfatta skrivundervisning, ämnet eller utbildningskontexten i stort, vilket flera av dem uttryckte i intervjusituationen eller i samband med observationerna.

Enkät- och intervjudeltagarna i delstudie 2 var till största delen kvinnliga lärare mellan 41 och 60 år. Samtliga hade erfarenhet av undervisning i svenska som andraspråk, lärarexamen och mellan 45 och 90 högskolepoäng i svenska som andraspråk. Alla lärare arbetade på skolor i kommunens egen regi. Det fanns en geografisk spridning bland de svarande lärarna, även om deltagarna i huvudsak representerar Sveriges tre storstadsregioner. Enkäten spreds via mejl genom ett så kallat *snöbollsurval*, vilket innebär att jag identifierade deltagare som passade för studien, och bad dem att i sin tur att sprida enkäten vidare (jmf. Dörnyei, 2007). Urvalskriteriet för att delta i studien var att lärarna undervisade i svenska som andraspråk på den aktuella nivån. Jag sökte fram kontaktuppgifter till vuxenutbildning genom kommuners hemsidor. Utifrån en lista i alfabetisk ordning över

samtliga kommuner i Sverige, valde jag ut varannan kommun. I de fall mejladresser fanns tillgängliga mejlade jag en direkt förfrågan om deltagande. I en del fall fanns ett allmänt kontaktformulär, där jag informerade om studien och bad om ytterligare kontaktuppgifter. Totalt skickades mejlet med information om studien, en uppmaning att delta eller sprida vidare samt en länk till enkäten till cirka 230¹⁴ mottagare. Det är svårt att uppskatta hur många lärare som faktiskt nåddes av mejlet, då det sällan fanns kontaktuppgifter till lärare tillgängliga på hemsidor; främst var det rektorer eller administratörer som gick att kontakta direkt. Det finns också en generell ”enkättrötthet” som kan göra det utmanande att få in ett större antal enkätsvar. Efter ungefär en månad skickades en påminnelse till samma mottagare. Enkäten var öppen i två månader och resulterade, för den här avhandlingsstudien¹⁵, i 24 enkätsvar.

Intervjudeltagarna rekryterades genom enkäten, där det fanns en fråga om de besvarande lärarna var intresserade av en uppföljande intervju. De som uttryckte intresse kontaktades via mejl ett par månader efter att enkäten hade stängts, och intervjuerna ägde rum löpande inom loppet av en månad på tider som passade deltagarna. Intervjuerna genomfördes digitalt i det videokonferensprogram som deltagarna föredrog. Urvalskriteriet för att delta i intervjun var, liksom för enkäten, att undervisa i svenska som andraspråk på den aktuella nivån.

Lärarna som ingår i delstudie tre, observationsstudien, hade arbetat minst fem år inom vuxenutbildning. De hade alla lärarutbildning för olika utbildningsstadier och mellan 45 och 90 högskolepoäng i svenska som andraspråk. De arbetade i tre olika kommuner: en storstadskommun, en pendlingsort till storstad och en tätort, hos såväl privata som kommunala anordnare. Lärarna ingick i olika stora lärarkollegier med olika sammansättning av exempelvis lärare i andra ämnen eller lärare i svenska som andraspråk. Antalet undervisningstimmar per vecka varierade mellan fyra och åtta. Hur kurserna organiserades varierade. På den första skolan läste eleverna uppdelat i separata nivåer. På den andra skolan parallellläste två nivåer i samma klassrum och på den tredje skolan parallellläste alla nivåer i samma klassrum. Det var mellan 10 och 20 elever närvarande under de lektioner som jag observerade. De tre lärarna arbetade med kurser som gavs på deltid under 20 veckor med ny antagning var tionde vecka då nyantagna elever började och de som börjat 20 veckor tidigare avslutade sin kurs. Observationerna ägde rum ett par veckor in i kursen och ingen antagning skedde under de skrivförlöpp som följdes.

¹⁴ Enkäten vände sig också till lärare på gymnasial nivå och dessa ingick bland de 230 mottagarna.

¹⁵ Inskickade enkätsvar var högre i och med att gymnasial nivå också ingick. Dessa svar inkluderas inte i avhandlingen och redovisas därför inte vidare här

Lärare till observationsstudien rekryterades genom att jag inledningsvis mejlade olika skolor, som av praktiska skäl skulle vara möjliga att resa till, genom de kontaktuppgifter som fanns tillgängliga på kommunens eller skolors respektive hemsidor. I mejlet beskrevs studiens övergripande syfte och att urvalskriteriet för deltagande lärare var att undervisa i svenska som andraspråk. Jag hade därefter direktkontakt via mejl med de lärare som hörde av sig och uttryckte intresse för medverkan. Jag uttryckte att jag ville följa skrivundervisningen och vi kom gemensamt överens om passande tid. Jag träffade alla lärare kort före första lektionen, där jag kunde berätta om studien och vi fick möjlighet att prata om undervisningen. Ingen ekonomisk kompensation erbjöds studiedeltagarna.

5.3. Avhandlingens metoder

I det följande redogörs för de metoder som använts för datainsamling och för dataanalys. I avhandlingen har kvalitativa metoder använts, vilket innebär mer omfattande information och större detaljrikedom snarare än ett stort deltagarantal (Merriam, 2009). Avhandlingens material analyserades med hjälp av olika kvalitativa analysmetoder.

5.3.1. Dokumentanalys

Avhandlingens första delstudie utgörs av en dokumentanalys av styrdokument. Analysen avsåg fånga föreställningar om skrivande och skrivundervisning som framträder i läroplan, ämnes-, och kursplaner samt tillhörande kommentarmaterial. En utgångspunkt för studien var att en förutsättning för att förstå lärares undervisning och lärares tal om undervisning är att vi också förstår de styrdokument som reglerar verksamheten. Styrdokument har visat sig vara ett effektivt verktyg för att reglera språkutbildning (Spolsky, 2004, 2017). De säger oss visserligen inte något om vilken undervisning som sedan bedrivs, men en analys av styrdokument kan öka förståelsen för lärares undervisning (Jeffery & Parr, 2021). I styrdokument har även ett ämnesinnehåll valts ut, medan ett annat innehåll har valts bort, vilket gör att de innefattar en ideologisk dimension (jmf. Deng & Luke, 2008; Smidt, 2010).

Det material som ingick var de styrdokument som konkret reglerar lärares verksamhet. I och med att syftet med studien var att urskilja föreställningar om skrivande och skrivundervisning, exkluderades exempelvis lagar och förordningar som reglerar vuxenutbildningen och som innehåller mer övergripande formuleringar om vad utbildningen ska innehålla eller bidra till. Övriga publikationer från Skol-

verket såsom rapporter övervägdes inte, då det inte fanns indikationer på att något sådant material var särskilt spritt eller hade någon särskild betydelse i praktiken.

I *Läroplan för vuxenutbildningen* (Skolverket, 2017) anges de övergripande målen med all verksamhet som bedrivs inom vuxenutbildning. I kurs- och ämnesplaner för svenska som andraspråk beskrivs ämnets syfte, centrala innehåll och betygskriterier (Skolverket, 2011a, 2022). Därutöver inkluderades även kommentarmaterial för respektive nivå (Skolverket, 2011b, 2021). I kommentarmaterialen ges en utförligare beskrivning och motivering till de skrivningar som finns i kurs- och ämnesplanerna, och bedömdes således vara relevanta för delstudiens syfte.

5.3.2. Analysförfarande

Styrdokumentet analyserades med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys (Mayring, 2022), vilket innebär ett systematiskt närmande till text. Analysmetoden var lämplig i och med att kategorierna på förhand var definierade av teorin i form av Ivaničs (2004, 2017) diskursanalytiska ramverk.

Analysen av styrdokumentet inleddes med att läroplaner, kursplaner, ämnesplaner och kommentarmaterial lästes ett flertal gånger. Därefter analyserades alla passager där skrivande explicit nämns, men också passager som implicit omfattade skrivande såsom övergripande syftesformuleringar om språk och kommunikation. Varje passage utgjorde en analysenhet och tolkades med hjälp av Ivaničs diskursanalytiska ramverk (Ivanič, 2004, 2017). Följande exempel på en passage, med en explicit formulering om skrivande, har tolkats som ett uttryck för genrediskurs: ”[s]kriftlig framställning av utredande och argumenterande texter. Strategier för att skriva olika typer av texter som är anpassade efter ämne, syfte, mottagare” (Skolverket, 2011a, s. 5). Att varje passage utgjorde en analysenhet innebar att jag inte delade upp enstaka meningar eller kortare passager i flera olika diskurser. Exempelvis skulle den andra meningen i ovan givna exempel kunna tolkas som ett uttryck för en social praktisk diskurs, eller att analysenheten som sådan är en hybrid, dvs en kombination av flera olika diskurser (Ivanič, 2004), men jag betraktar den andra meningen som sammanhängande med den föregående meningen och att anpassning efter ämne, syfte och mottagare är en förutsättning också för en genrediskurs.

Mer övergripande och implicita skrivningar om skrivande kunde exempelvis vara att språket lyfts fram som ett verktyg för vidare lärande, personlighetsutveckling, kommunikation och som en förutsättning för att kunna verka i samhället (Skolverket, 2011a). Skrivande förstods som en ingående del i dessa skriv-

ningar, vilket i det här fallet tolkades som en socialpraktisk diskurs i och med att fokus ligger på en autentisk användning bortom klassrummet (jmf. Ivanič, 2004).

En utmaning i analysen var viktningen av olika delar av styrdokumentet (jmf. Elf & Troelsen, 2021). Ett exempel på det är hur en övergripande skrivning om att exempelvis eleven ska ges förutsättningar att utveckla ett rikt och funktionellt andraspråk i syftesbeskrivningen ska förstås i relation till mer konkreta och explicita skrivningar i det centrala innehållet, där exempelvis den socialpraktiska diskursen framträder i lägre utsträckning. Jag valde därför att i resultatpresentationen ange om de tolkningar som jag gjort var utifrån mer implicita och konkreta eller explicita och övergripande skrivningar.

Delar av materialet analyserades gemensamt med en doktorandkollega som var väl insatt i ramverket. Vi analyserade ett av styrdokumentet självständigt och träffades därefter och diskuterade analyserna. I enstaka fall hade vi tolkat passager på olika sätt. Det handlade då om uppdelning av olika passager. Med grund i dessa reflexiva diskussioner, kom jag fram till en tillämpning av Ivaničs (2004, 2017) ramverk där jag tolkade syftet som styrande i kategoriseringen av en diskurs i styrdokumentet (se ovanstående exempel på analys av genrediskurs). Analysförfarandet och tillämpningen av ramverket svarade därmed väl mot studiens syfte.

5.3.3. Kvalitativ enkät

Avhandlingens andra delstudie utgjordes av två delar, enkät och intervjuer. Syftet med enkäten (bilaga 2) var att få en bredare uppfattning av lärares föreställningar om skrivande och skrivundervisning. Fördelar med en kvalitativ enkät är att forskaren, på ett relativt enkelt sätt, ges möjlighet att få omfattande data från ett större antal personer. Den kvalitativa enkäten är särskilt lämplig för att utforska just uppfattningar (Terry & Braun, 2017). Enkäten bestod av två delar: en del med frågor om skrivundervisning och en del med frågor om deltagarnas bakgrund.

I den här enkäten användes öppna svarsalternativ, vilket kan synliggöra deltagarens perspektiv, erfarenheter och fånga vad det studerade fenomenet betyder för deltagarna (jmf. Patton, 2015). Till skillnad från frågor med slutna svarsalternativ finns inga på förhand bestämda svar som gör att det kan vara svårt att kompensera för om vissa frågor eller svarsalternativ utelämnas (jmf. Dörnyei, 2007). Begränsningar med öppna svarsalternativ kan vara att deltagaren avstår att skriva ett längre svar, eftersom det krävs en större arbetsinsats att formulera ett svar än att kryssa i ett alternativ (Patton, 2015). Enkätens längd bör vägas gentemot enkätens syfte

och det är en avvägning hur många frågor som är lämpliga och hur dessa ska utformas (jmf. Terry & Braun, 2017).

Jag genomförde en inledande pilotstudie, vilket är ett vanligt steg framåt vid genomförandet av enkäter. Inledningsvis bestod enkäten av åtta frågor. I ett första steg skickades pilotenkäten till doktorandkollegor som gav återkoppling. Därefter sändes en något bearbetad version med samma antal frågor till verksamma lärarkollegor. Efter pilotenkäten gjordes bedömningen att enkäten var för tidskrävande och i stället föll valet att behålla två större frågor som visar på lärares didaktiska val och fångar centrala delar av skolans skrivpraktik, nämligen undervisning och bedömning av skrivande. Följande två frågor ställdes:

- 1) Vad, anser du, är det viktigaste att fokusera på i undervisningen för att dina elever ska kunna skriva på svenska? Varför är det viktigt?
- 2) Tänk på en elevtext som du bedömer. Vad, anser du, kännetecknar en elevtext av god kvalitet i svenska som andraspråk? Ange vilken kurs du har i åtanke.

Undervisning såväl som bedömning kan förstås på olika sätt. Frågorna kan eventuellt ge sken av att det finns en faktor som på något sätt är avgörande för skrivundervisning, eller att textkvalitet på ett enkelt sätt går att fånga i en mening eller två. Det fanns dock en fördel med det här tolkningsutrymmet, i och med att lärarna uppmanas att välja det viktigaste. Det fanns därmed utrymme i frågorna för reflektion, vid sidan av redogörelse.

För att få så många som möjligt att besvara enkätfrågorna placerades de två öppna frågorna först. De båda frågorna syntes på samma sida och svarsboxarna var tillräckligt stora för att deltagarna skulle ha möjlighet att se sina svar och redigera dem. Svarsboxens storlek har betydelse för att signalera vilken typ av svar som är förväntat (Terry & Braun, 2017). Jag ville att deltagarna skulle ge ett så uttömmande svar som möjligt och valde då större svarsboxar. Det bästa för enkätens utformning är att besvara den i dator, men med tanke på att många använder telefonen kan det lyftas fram som en fördel att enkäten innehöll få frågor. Jag har inga uppgifter på om deltagarna valde att besvara enkäten i mobiltelefon eller i en dator.

På enkätens andra sida fanns frågor om lärarens utbildningsbakgrund, erfarenhet och arbetsplats, vilka besvarades med förhandsdefinierade svarsalternativ. Därutöver fanns ytterligare två frågor om aktuella styrdokument. Svaren på dessa frågor uteslöts dock ur analysen. Det berodde dels på att det fanns ett bortfall i svar, dels på att svaren var svåra att tolka, vilket berodde på att den ena frågan innehöll två frågor (hur väl tycker du att styrdokumentet stöttar dig i planerandet

och genomförandet av skrivundervisning?) (jmf. Brinkmann & Kvale, 2015). Det här synliggör även att man i forskningsprocessen, trots utprövningar, kommer till insikt om vad som kan förbättras till nästa gång. Ett bättre alternativ hade kunnat vara att skriva om frågorna som påståenden. Den kvalitativa enkäten hade därmed kunnat kompletteras med kvantitativa inslag.

Deltagarna fyllde i och skickade in enkäten helt digitalt. En utmaning med ett digitalt format på enkäter är att det inte går att kontrollera vem som besvarar enkäten. Det går inte heller att kontrollera om samma person besvarar enkäten flera gånger. Jag bedömde dock att enkätens ämne inte var av det slag att det skulle finnas något större intresse för personer som inte ingick i urvalskriteriet att besvara den. En fysiskt utdelad enkät hade inte per automatik garanterat mer sanningsenliga svar. Jag ansluter mig snarare till de som menar att ett digitalt format kan bidra till en större öppenhet, eftersom det ger en känsla av en högre grad av anonymitet (Terry & Braun, 2017). En annan fördel med det digitala formatet är att det är tids- och kostnadseffektivt, enkelt att sprida och administrera samt möjliggör en stor geografisk spridning. Som tidigare nämnt är det troligt att de lärare som har valt att besvara enkäten är specifikt intresserade av ämnet.

Det är alltid studiens syfte och frågeställning som bör styra metodval. För den här studiens syfte nådde enkäten effektivt ut till en större mängd personer än kvalitativa datainsamlingsmetoder normalt sett gör, vilket var till fördel för att kunna få en något bredare ingång till ämnet. Enkäten bidrog således till att få fram den typ av svar som eftersträvades.

5.3.4. Semi-strukturerade intervjuer

Den andra delstudien omfattade även semi-strukturerade intervjuer med fem lärare. Intervjuerna genomfördes efter enkäterna och syftade till att följa upp, nyansera och kontextualisera enkätsvaren, vilket också möjliggjorde en förklarande analys, i enlighet med hur litteracitetspraktiker kan förstås (jmf. Street, 2000). Intervjuer har framhållits som ett av de mest passande instrumenten för att studera något, där kunskapen inom forskningen sedan tidigare är begränsad (Esiasson et al., 2017). Intervjuer är vidare en lämplig datainsamlingsmetod för att förstå deltagarnas perspektiv och uppfattningar (Bryman, 2018; Friedman, 2012).

Intervjuer påminner på många sätt om en vanlig konversation, men skillnaden är stor bland annat eftersom det är en eliciterande datainsamlingsmetod, vilket innebär att det är ett instrument för att generera data. I intervjusituationen kan en maktasymmetri förekomma och forskarens identitet liksom informanternas even-

tuella strävan att tillfredsställa eller inte dömas av forskaren är faktorer som kan påverka intervjun (jmf. Duff, 2012). Lärarna i studien har lärarutbildning och lång erfarenhet av undervisning, vilket skulle kunna vara en faktor som reducerar en eventuell maktasymmetri och vilja att svara ”rätt”. Lärarna uttryckte på olika sätt intresse för att delta i studien, bland annat genom att en lärare uttryckte att det var positivt att vuxenutbildningen inkluderades i forskning, en annan lärare hade med sig egna anteckningar på temat skrivundervisning och en tredje lärare uttryckte att hon ville dela med sig av hur hon arbetade. Samtalen var livaktiva, vilket minskar intrycket av att intervjusituationen i sig upplevdes som begränsande.

I intervjusituation är forskaren medskapare till den data som genereras (Brinkmann & Kvale, 2018; Mishler, 1986). Det är exempelvis forskaren som ställer frågorna och styr över ramfaktorer såsom tid och talutrymme. Under intervjuerna användes en intervjuguide (bilaga 1). En av styrkorna med en intervjuguide är att den kan hjälpa forskaren att använda tiden på bästa möjliga sätt (Patton, 2015). Alla deltagare fick frågorna ställda på liknande sätt och alla intervjuer innefattade samtliga guidens teman. Det fanns fortfarande utrymme för deltagarna att utveckla sina svar, ställa frågor eller initiera andra teman, men den kan även minska den påverkan jag som forskare kan ha haft på intervjun (jmf. Bryman, 2018).

Intervjuerna genomfördes, som tidigare nämnt, digitalt och alla intervjuade lärare arbetade med de videokonferensverktyg som användes och var vana vid digitala möten. Det fanns en öppenhet i samtalen; många av deltagarna pratade exempelvis om sina arbetsplatser och diverse utmaningar i relation till undervisning. Eventuellt gav det något slags skydd att enbart träffas digitalt, vilket tidigare har identifierats som en fördel jämfört med fysiska intervjuer då forskarens närvaro kan uppfattas som mer påträngande på arbetsplatsen (jmf. Hanna & Mwale, 2017). Andra fördelar för studien och dess resultat var att deltagare spridda över landet deltog och att det för deltagarna var tidseffektivt och flexibelt.

5.3.5. Transkriptioner

De ljudinspelade intervjuerna grovtranskriberades i sin helhet. Vid transkriptioner är det alltid en avvägning hur mycket och hur detaljerat ett material ska transkriberas och vad i det som transkriberas som är av betydelse för att tolka innehållet (Hammersley, 2010) Intervjuerna har analyserats med fokus på innehållet. *Vad* som har sagts har därmed ägnats mer uppmärksamhet än *hur* det har sagts. De ord som deltagarna har använt har återgetts, utan att omtagningar eller pauser har inkluderats i transkriptionerna. Stavningen har återgetts enligt standardnormer. Jag

har inte inkluderat uttal eller olika fonetiska variationer såsom betoning och intonation. Inte heller har jag inkluderat icke-verbala uttryck såsom skratt, tvekanden, hummanden eller tystnad. Sådana detaljer hade varit relevanta att transkribera om materialet skulle användas till exempelvis en konversationsanalys (jmf. Révész, 2012), men bedömdes inte vara av betydelse för den här studiens syfte. Fokus vid transkriptionsarbete bör ligga på att skapa ett material som bidrar till att besvara forskningsfrågan (Hammersley, 2010), vilket hela tiden har varit vägledande i transkriptionerna. Jag har själv transkriberat allt material manuellt, vilket har varit en del i att lära känna materialet och att se helheten (jmf, Saldaña, 2021).

5.3.6. Analys av enkät- och intervjudata

Data från den kvalitativa enkäten och intervjuerna analyserades med inspiration av en reflexiv tematisk analys (Braun & Clarke, 2006, 2021). Denna metod är särskilt lämplig eftersom den möjliggör en integrerad analys som drar nytta av både bredden från enkäterna och djupet från intervjuerna. Reflexiv tematisk analys är tillräckligt flexibel för att inkludera både induktiva och deduktiva närmanden till data. Enkätdata analyserades deduktivt, medan intervjudata analyserades både induktivt och deduktivt.

Data omfattade cirka 3,5 timmars inspelade intervjuer och omkring 3500 ord från enkätsvar. Enkät- och intervjudata användes för att besvara den första forskningsfrågan (Vilka uppfattningar om skrivande dominerar i lärarnas tal?), där Ivaničs (2004, 2017) diskursanalytiska ramverk användes, medan en tematisk analys av intervjudata främst bidrog till att besvara den andra forskningsfrågan (Vad styr lärarnas didaktiska val?). I det här fallet kunde analysmetoderna komplettera varandra och i det följande beskrivs tillvägagångssätt för analysen.

Jag hade före datainsamlingen läst in mig på teori, utvecklat enkäten, konstruerat intervjuguiden och var den som genomförde och transkriberade intervjuerna. Detta innebar att jag redan vid analysens början var väl bekant med data. Analysen inleddes med att jag läste igenom alla enkätsvar flera gånger för att få en övergripande uppfattning, samtidigt som jag lyssnade igenom ljudinspelningarna från intervjuerna och antecknade betydande citat och preliminära tolkningar.

Därefter genomfördes en mer systematisk bearbetning av data, där samtliga enkätsvar och de delar av de transkriberade intervjuerna som bedömdes vara meningsfulla för att besvara forskningsfrågan kodades. Kodningen skedde på en semantisk nivå och låg nära deltagarnas utsagor, i form av en sammanfattning av vad lärarna uttryckte. Analysen genomfördes manuellt och olika koder anteck-

nades i marginalen. Koderna utvecklades successivt, till exempel från ”vokabulär” till mer specifika koder som ”ordförrådets bredd” eller ”tid för att utveckla ordförråd”, vilket också blev någon slags underkodning till vokabulär (jmf. Saldaña, 2021).

Med en induktiv analys avses att data utgör utgångspunkt för analysen, till skillnad från en deduktiv analys där specifika teorier eller ramar utgör utgångspunkt för analysen (Miles, Huberman & Saldaña, 2020). En induktiv respektive deduktiv reflexiv tematisk analys ska inte förstås som dikotomier eller motpoler, utan snarare som ett kontinuum (Braun & Clarke, 2016). Ivanič (2004) diskursanalytiska ramverk applicerades deduktivt, med en medvetenhet om att förhandsdefinierade kategorier kan innebära en risk för att "tvinga in" data i för snäva kategorier, vilket kan leda till att viktiga nyanser i materialet missas (jmf. Esaiasson et al., 2017). Enkätsvaren, som var relativt korta (i genomsnitt ca 70 ord per fråga), gjorde det möjligt att identifiera en dominerande diskurs om skrivande och skrivundervisning. Intervjudata visade på en större variation och rörlighet mellan olika diskurser, vilket Ivanič (2004) menar är väntat. Trots denna variation kunde en dominerande uppfattning bland lärarna ändå urskiljas. Två diskurser identifierades som 'dominerande', vilket innebär att de återkom i flera olika sammanhang, medan andra diskurser bara förekom sporadiskt.

Teman i intervjudata identifierades genom att särskild uppmärksamhet gavs åt återkommande mönster. Ett tema definierades som något som beskriver vad en mening eller ett längre utdrag är eller betyder (jmf. Miles, Huberman & Saldaña, 2020). Utöver att fokusera på frekvens, analyserades även skillnader och likheter i deltagarnas utsagor för att utveckla och förfina temana. Jag fokuserade på vad det var för svar som framträdde och vad som skiljde dem åt (jmf. Esaiasson et al., 2017).

Kodning och tematisering utgjorde således två komplementära steg i analysprocessen, där en initial kodning syftade till att kategorisera data och följdes upp av en tematisk beskrivning som fördjupade förståelsen av de identifierade mönstren (jmf. Miles, Huberman & Saldaña, 2020). I tabell 3 exemplifieras analysarbetet:

att säkerställa att de identifierade mönstren och teman behöll sin koppling till data-materialet som helhet, samtidigt som specifika citat valdes ut för att representera dessa teman i resultatpresentationen (jmf. Patton, 2015). Analysprocessen gick därmed från att sortera vad som hade sagts, till att tolka det, till att abstraktionsnivån ökade (jmf. Bryman, 2018).

5.3.7. Klassrumsobservationer

Den tredje delstudien omfattade klassrumsobservationer av tre lärares skrivundervisning. De data som genererades i klassrummet och i informella intervjuer bestod av fältanteckningar. Observationer är en datainsamlingsmetod särskilt lämplig för att förstå ett visst fenomen i dess naturliga sammanhang (Loewen & Philip, 2012). Till skillnad från enkäter och intervjuer, som endast ger oss självrapporterade data, kan observationer bidra med kunskap om hur undervisningen faktiskt genomförs (jmf. Friedman, 2012).

Observationer kan vara mer strukturerade och systematiska eller mer ostrukturerade och öppna. Inte sällan börjar forskaren med öppna observationer och när vissa teman eller fenomen har identifierats som möjliga fokus går forskaren över till mer systematiska observationer (Friedman, 2012).

Under en observation görs alltid ett urval genom att jag som forskare i viss mån väljer vad jag ska inkludera i materialet och vad som bedöms vara viktigt (Hyland, 2016). Med systematiska observationer förenklas observationsarbetet och de data som samlas in kan bli något mer hanterbara. Å andra sidan riskerar forskaren att missa viktiga skeenden i undervisningen. Valet föll på att ha öppna observationer efter att en pilotstudie genomförts med ett observationsprotokoll som jag uppfattade inte fångade skrivundervisningen i sin helhet. Ett exempel på det var att observationsprotokollet inte innehöll läsande, vilket i klassrummet visade sig vara nära kopplat till skrivandet och som senare analyserades med hjälp av begreppet *textkedja* (Holmberg & Wirdenäs, 2010). En utmaning med öppna observationer kan för en junior forskare vara att till en början uppleva att det inte finns något att se, vilket kan förstärkas när det är en för forskaren känd miljö, vilket det var för mig som tidigare lärare i svenska som andraspråk. Därefter kan det övergå till att vara för mycket som pågår samtidigt för att kunna observera allt (Friedman, 2012). Strävan bör vara att lägga egna erfarenheter som exempelvis lärare åt sidan och försöka observera klassrummet med nya ögon (Holliday, 2010). Jag upplevde det som en fördel att jag observerade flera olika klassrum parallellt. Tack vare att jag

fick se ett nytt undervisningssammanhang kunde jag få nya infallsvinklar, återgå till föregående klassrum och se nya saker.

Under lektionerna småpratade lärarna och jag när tillfälle gavs. Om eleverna exempelvis satt och arbetade kunde lärarna komma fram till mig och berätta vad de arbetade med, höra efter om jag hade några frågor eller vara allmänt intresserade av att diskutera undervisning. Det varierade i vilken utsträckning lärarna kunde samtala utöver lektionstid, men sammantaget kan sägas att de deltagande lärarna var intresserade av skrivande och i de flesta fall ville föra en diskussion om undervisning.

Jag förde fältanteckningar manuellt och på samma sätt i de tre klassrummen (se bilaga 3 för ett exempel). Jag hade delat upp pappret i tre kolumner, där en kolumn svarade för vad läraren gjorde, en kolumn vad eleverna gjorde och en kolumn hade utrymme för tankar och reflektioner som väcktes under tiden. Utgångspunkt för fältanteckningarna var, förutom vem: när, vad, var och varför. Jag sammanfattade skriftligt de informella samtalen i direkt anslutning till när de skedde. Efter varje datainsamlingsstillfälle renskrev jag anteckningarna i ett digitalt dokument.

En begränsning med observationer kan vara att forskaren påverkar den observerade omgivningen (Patton, 2015). Jag kan inte svara på i vilken utsträckning de observerade lärarna (eller eleverna) har påverkats av min närvaro. Att datainsamlingsmetoden har den inneboende begränsningen behöver inte betyda att det inte skulle vara en metod som genererar data som går att systematisera. Förutsatt att lärarna har valt ut vissa saker och eventuellt ägnat särskild uppmärksamhet åt något som en följd av min närvaro kan också ge en indikation på vad de i så fall uppfattar vara viktig kunskap eller en eftersträvarsvärd skrivundervisning. Det här är något som jag har varit medveten om under datainsamlingens gång. I och med att jag kontinuerligt förde informella samtal med lärarna uppfattade jag att jag fick god insyn i hur undervisningen brukade gå till. Jag tog för vana att exempelvis stämna av om den lektion som jag observerat var en ”typisk” lektion. Jag fick då vid ett tillfälle veta att det inte alls var typiskt – det hade bara varit 12 elever närvarande och läraren sa sig ha hunnit med mycket mer än vanligt. Hon hade till exempel haft möjlighet att ge individuell återkoppling på elevernas skrivande, vilket hon inte hann annars när det brukade vara runt 25 elever på plats. Vid andra tillfällen fick jag bekräftat att det var ”så” lektionerna brukade gå till.

Även om jag betraktade mig själv som en *insider*, kvarstår faktum att jag var där som forskare (Holliday, 2010). En fördel med att ha insyn i fältet är att förståelsen för olika litteracitetshändelser underlättas, eftersom det är svårt att förstå vad som pågår utan att vara bekant med den typ av konventioner som kan omgärda en

skrivprocess (jmf. Street, 2000). En lärare uttryckte att hon upplevde att det var bra att någon kom in i klassrummet och att det bidrog till ökad självreflektion över undervisningens genomförande och utfall. Inledningsvis uttryckte en av lärarna en osäkerhet kring sin medverkan och att hon ”kanske borde vara nervös”. Jag försökte därför att vara tydlig med att jag inte var där för att värdera undervisningen, utan för att försöka förstå vad som pågick. Enligt Friedman (2012) kan en väg framåt för att forskarens närvaro i lägre grad ska påverka de naturliga skeendena vara att observationerna sker regelbundet under längre tid. Jag deltog därför på ytterligare lektioner som inte ingick i skrivförloppet. Jag valde även bort ljud- och videoinspelning. Därigenom blev materialet mindre etiskt känsligt och min närvaro i klassrummet blev mindre påtaglig. Jag lämnade klassrummet när jag hade följt ett skrivförlopp i sin helhet. Innan jag lämnade fältet frågade jag samtliga lärare om de uppfattade att jag följt ett typiskt skrivförlopp, vilket de bekräftade att jag hade gjort.

5.3.8. Analys av klassrumsobservationer och informella intervjuer

I analysen ingick de fältanteckningar som genererats vid klassrumsobservationer och i informella intervjuer med lärare. Vid analysen användes, förutom Ivaničs (2004, 2017) ramverk, analysbegreppen *skrivförlopp*, *textkedjor*, *texttypologi* och *textsamtal* (Holmberg & Wirdenäs, 2010) för att tolka fältanteckningarna. De informella intervjuerna bidrog till att få en fylligare beskrivning av skeendena, men också till att synliggöra lärares föreställningar om skrivande. Analysarbetet genomfördes manuellt, och materialet bearbetades i sin helhet i flera omgångar.

Redan under fältarbetet inleddes analysprocessen genom att jag efter att ha använt Ivaničs (2004, 2017) ramverk i de båda tidigare delstudierna, betraktade klassrummet ur ett skrivdiskursperspektiv, vilket också bidrog till att jag i de informella samtalen med lärare kunna tala om de observerade lektionerna. Jag kunde ställa fördjupande frågor till lärarna om varför de arbetade med en viss typ av skrivande. Detta innebar inte att den kvalitativa analysen snabbt ledde till förhastade slutsatser, utan snarare en öppenhet där olika analytiska insikter utgjorde en väsentlig del av processen (Patton, 2015). När jag väl lämnat fältet gick analysarbetet in i en ny fas, och analysbegreppen tillämpades på de delar av materialet som bidrog till att besvara forskningsfrågorna.

I ett första steg färgkodade jag fältanteckningarna utifrån Holmberg och Wirdenäs (2010) olika begrepp. Data visade spår av flera diskurser eller text-

typologier. I dialog med handledarna valde jag att identifiera vad som i de följda undervisningsförloppen hade varit den dominerande diskursen och vilka kategoriseringar som lämpligast beskrev undervisningen. Detta val möjliggjorde en jämförelse mellan klassrummen, utan att för den sakens skull ”tvinga in” data i för snäva kategorier eller att analysen blev för intetsägande (jmf. Essaiasson et al., 2017).

5.4. Pandemins påverkan på avhandlingsstudien

Under delar av tiden som avhandlingen har skrivits har vi befunnit oss i pandemin Covid-19. Jag kommer här helt kort att redogöra för några av de effekter som pandemin har haft på avhandlingsarbetet.

Den ursprungliga avhandlingsplanen innefattade en större andel klassrumsobservationer och planen var att börja hela datainsamlingen ute på fältet. Den inledande dokumentanalysen som ursprungligen var avsedd till bakgrundskapitlet blev i stället en av de ingående delstudierna och datainsamlingen i klassrummen skedde efter pandemin. Enkäterna och intervjuerna däremot genomfördes under pandemin. Dessa skedde digitalt, vilket var det enda möjliga alternativet vid den tidpunkten. Som tidigare diskuterat uppfattade jag att det digitala formatet hade många fördelar och att lärare var vana vid digitala möten. Jag uppfattade inte heller att svaren som gavs var påverkade av pandemin och pandemin diskuterades inte spontant av lärarna. Det kan tilläggas att vuxenutbildningen vid tidpunkten för insamling av enkäter och intervjuer bedrevs fysiskt i klassrum, medan universitetet vid den tidpunkten ännu omfattades av restriktioner i form av avrådan från besök i verksamheten.

5.5. Studiens trovärdighet och kunskapsanspråk

I avhandlingen har flera olika datainsamlingsmetoder använts och därigenom bidragit till en så kallad metodtriangulering (Patton, 2015). Metodtriangulering innebär inte att alla metoder måste leda fram till ett identiskt resultat, utan syftar till att testa trovärdigheten i de resultat som en metod genererat (jmf. Hammersley & Atkinson, 2019). En metodtriangulering kan också medföra att resultat tar sig olika uttryck, vilket i sig kan vara viktigt. Ett sådant exempel i avhandlingen är att intervjuer och enkäter jämfördes med observationer. Det här bidrog till att tre olika metoder undersökte lärares föreställningar om skrivundervisning. Exempelvis bi-

drog intervjuer till en mer fördjupad och kontextualiserad förståelse av skrivundervisningen. Observationer synliggjorde därutöver nya dimensioner av vad de tidigare resultaten kunde innebära i praktiken. Street (2000) framhåller att en metodologisk utmaning är att gå från att beskriva de konkreta litteracitetshändelserna till att skapa en förståelse för en litteracitetspraktik. En väg framåt, enligt Street (2000) är att uppmärksamma vilket värde som litteracitetshändelserna tillskrivs och se återkommande mönster i litteracitetshändelserna som vägledande för att förstå en litteracitetspraktik, vilket metodtriangleringen har möjliggjort.

Från det att syfte och forskningsfrågor formuleras och tillgång till fältet erhålls, bär forskaren med sig erfarenheter, kunskaper och en syn på världen. Under datainsamlingsprocessen, som involverar interaktion med andra människor och förutsätter deras deltagande, blir forskaren i viss utsträckning medskapare av det insamlade materialet. Genom att vara öppen med sin position och roll i datainsamlingen samt genom att explicit redogöra för tillvägagångssättet i analysen, kan kvaliteten på forskningen granskas (jmf. Patton, 2015; Tracy, 2010; Kaplan, 2006).

Ett sätt att synliggöra och granska kvalitet i forskning är att tillämpa kvalitetskriterier. Genom kvalitetskriterier kan bland annat den möjliga överförbarheten till andra sammanhang diskuteras (Miles, Huberman & Saldaña, 2020). Överförbarhet i sig är, som tidigare nämnts, inte det primära målet för kvalitativ forskning, men möjligheten till överförbarhet till andra kontexter ökar genom en detaljerad beskrivning av tillvägagångssätt. Tracy (2010) har tagit fram särskilda kriterier som kan appliceras på kvalitativ forskning, och som i det följande kommer att presenteras och diskuteras i relation till avhandlingen. Dessa kriterier är: *ämnesval, noggrannhet, uppriktighet, trovärdighet, resonans, betydande bidrag, koherens* och *etik*.

Det första kriteriet är att studiens ämne är värt att studera och att det fyller en forskningslucka. Det andra kriteriet är avser noggrannhet, vilket syftar på forskningens omfattning såsom mängden data, tid för datainsamling, urval och lämplighet vad gäller datainsamling och analys. Jag har strävat efter att uppnå det här kriteriet genom att försöka ge en bred, såväl som djup, förståelse av den skrivundervisning som undersöks. Det tredje kriteriet är uppriktighet, vilket handlar om transparens i relation till exempelvis partiskhet eller eventuella misstag under studiens gång. Jag har därför beskrivit datainsamlingsprocessen och diskuterat vad som kunde ha gjorts annorlunda, liksom reflekterat över min roll och hur jag eventuellt kan ha påverkat empirin. Att explicit redogöra för analysförfarandet ingår också här. De fjärde och femte kriterierna är trovärdighet och resonans. Jag har fört de två kriterierna samman då en förutsättning för trovärdighet är resonans, det vill säga att forskningen rör och engagerar läsare. Det innebär att resultaten

och insikterna ska vara relevanta och betydelsefulla för de som tar del av den. Kriteriet kan uppfyllas genom fylliga beskrivningar. Jag har strävat efter att uppfylla det här kriteriet genom att utnyttja utrymmet i avhandlingens kapp för att utveckla resonemang. Jag har även strävat efter att kontinuerligt reflektera över min förförståelse, antaganden i arbetet med teori, data och tolkning (jmf. Braun & Clarke, 2016). Resultaten görs mer tillförlitliga genom att alla faser i forskningsprocessen redogörs för och att de belägg som ligger till grund för de slutsatser som dras är tydliga och försvarbara. Det sjätte kriteriet rör forskningens bidrag. Avhandlingens främsta bidrag är empiriskt, och en förhoppning är att det kan utgöra ett bidrag till praktiken och vidare forskning. Jag tror även att det här kriteriet är beroende av föregående kriterier och även kännetecknas av det sjunde kriteriet, koherens, vilket innebär att syftet har blivit uppfyllt. Det kan handla om syfte i relation till metodernas lämplighet, tidigare kunskap och en pågående diskussion om analys samt de slutsatser som dras. Det sista kvalitetskriteriet berör etik, vilket diskuteras vidare i följande avsnitt.

5.6. Forskningsetiska överväganden

Att genomföra en avhandlingsstudie medför ett antal etiska överväganden i samband med planering, genomförande och presentation av forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Vetenskapsrådets (2017) etiska riktlinjer har tagits i beaktande, vilka rör information, samtycke, nyttjande och konfidentialitet. Studiens deltagare har informerats om syftet med studien, genomförandet och vad deltagandet innebär. De har därefter aktivt fått ge sitt samtycke till medverkan. De har även informerats om att de, under datainsamlingens gång, har rätt att avbryta sitt deltagande utan att ange skäl. I såväl enkät som i intervju gavs deltagarna information om att alla frågor var frivilliga att besvara.

I enkäten fanns denna information och kontaktuppgifter på en separat sida före enkätfrågorna och det gick inte att påbörja enkäten förrän en ruta för samtycke hade kryssats i. Intervjuerna inleddes med information om studien och möjlighet att ställa frågor om deltagandet. Observationerna inleddes inte förrän läraren hade informerats och gett sitt samtycke till att jag var med i klassrummet. Jag kunde då även informera eleverna. Studiens deltagare är alla vuxna som har fått lämna ett eget informerat samtycke. En förutsättning för att kunna ge ett informerat samtycke är att förstå vad ett deltagande innebär, vilket stundtals var en utmaning i relation till elevernas språk- och bakgrundskunskaper. Jag bad därför lärarna, som kände eleverna väl, om hjälp i förväg med att förtydliga och förklara informationen

vid behov, vilket lärarna också gjorde. Det kunde handla om hjälp med att förklara ett ord, till exempel ordet ”underskrift” i ett klassrum, eller visa var de skulle skriva under. Jag delade ut informationen på papper i klassrummet och högläste. Eleverna gavs möjlighet att ställa frågor och i samband med att de fick en samtyckesblankett att signera fick de även ett papper som kortfattat återgav informationen och innehöll kontaktuppgifter att behålla.

Jag fick i några fall frågor om vad deltagandet innebar. Exempelvis frågade en elev om det var samma samtyckesblankett som hon redan signerat digitalt och visade mig ett meddelande från ett annat lärosäte om en annan digital studie som pågick. Jag försökte därför vara ännu tydligare vid kommande tillfälle om vad samtycket innebar för deltagande i den här studien. Jag tydliggjorde att data skulle komma att nyttjas till forskning och utbildning. I informationen till forskningspersonerna framgick även den övergripande planen för datainsamlingen, vilka metoder jag skulle använda och vem som var forskningshuvudman (jmf. Görman & Etikprövningsmyndigheten, 2023).

Något som underlättade när jag informerade eleverna var att lärarna hade förberett dem på att jag skulle komma. När jag väl var på plats, betonade en av lärarna fördelar med att bidra till forskning. Deltagandet bör motiveras i form av att det innebär ett vetenskapligt bidrag (jmf. Brinkmann & Kvale, 2018), men jag strävade även efter att tydliggöra att deltagandet var frivilligt och att det inte skulle påverka deras undervisning eller betyg om de valde att delta eller att avstå. Nästan alla närvarande elever samtyckte till att delta. Med hjälp av lärarna kunde jag vid kommande tillfällen se om någon elev hade tillkommit, och då informera denne. De elever som inte hade gett sitt samtycke exkluderades helt ur fältanteckningar.

Allt material förvaras digitalt på universitetets server och i en analog kopia i ett låst skåp i universitetets lokaler. Deltagarna har fått information om att insamlade data, i ett senare skede, kan komma att finnas tillgänglig i ett repositorium, vilket möjliggör vidare forskning (jmf. Vetenskapsrådet, 2017). Deltagarna informerades även om hur personuppgifter används och lagras vid Göteborgs universitet, i enlighet med europeisk lagstiftning och dataskyddsförordningen (GDPR).

I samband med både intervjuer och observationer fick deltagarna information om konfidentialitet, alltså att personnamn, namn på geografiska platser och skolor samt andra detaljer som kan gå att härleda till en viss individ, i den mån det är möjligt, skulle komma att bytas ut. Jag har under skrivandets gång varit medveten om att de observerade lärarna eventuellt skulle kunna identifieras av sina kollegor. Jag har därför reflekterat kring hur resultaten presenteras och om det skulle kunna medföra några negativa konsekvenser för den enskilde deltagaren att vissa data

publiceras (jmf. Brinkmann & Kvale, 2018), men jag har inte behövt exkludera något material av etiska skäl.

Projektet har inte genomgått någon etikprövning. Efter att ha rådfrågat flera seniora forskare och även kontaktat en företrädare för ett etikråd, fattades beslutet att avhandlingsstudien inte behövde etikprövas. Inga känsliga personuppgifter samlades in om vare sig elever eller lärare. Personuppgifter är begränsade till lärarnas namn, röster och i vissa fall bild, samt arbetsplats för de som observerades. Personuppgifter om eleverna är begränsade till deras förnamn, vilken skola och kurs de gick samt deras signatur – data som inte inkluderades i analysen. Jag har således inte några dokumenterade uppgifter om exempelvis elevernas etnicitet eller språkbakgrund. Vid observationerna användes, som tidigare nämnt, varken ljud eller bild, vilket gör materialet mindre etiskt känsligt.

Jag har också reflekterat över datainsamlingsituationen utifrån ett etiskt perspektiv och exempelvis övervägt om situationen innebar en stress för deltagarna (Brinkmann & Kvale, 2018). Intervjuerna genomfördes med hjälp av digitala verktyg som samtliga deltagare var vana vid att hantera och de kunde själva välja om de ville ha kameran på eller av. De frågor som ställdes var öppna och det fanns stor möjlighet för deltagaren att själv initiera perspektiv på de teman som diskuterades, vilket bör ha minskat risken att intervjusituationen upplevdes som etiskt känslig. Vid observationerna strävade jag efter transparens och försökte att i så stor utsträckning som möjligt ha en öppen dialog med lärarna. Jag strävade även efter respekt för deltagarnas insats genom att i förväg vara så tydlig som möjligt med vad ett deltagande skulle innebära i form av tid (jmf. Holliday, 2010). Det gjorde exempelvis att jag valde att avbryta intervjuerna när 45 minuter hade gått, vilket var den tid jag informerat om att deltagandet som längst skulle ta, trots att intervjuerna i en del fall hade kunnat fortgå. Likaså var jag noga att i samband med observationerna inte uppta lärarens tid utöver lektionen, om inte läraren själv initierade det.

6. Sammanfattning av avhandlingens ingående delstudier

I det här kapitlet sammanfattas avhandlingens tre ingående delstudier översiktligt med fokus på deras resultat.

6.1. Delstudie 1: Diskurser om skrivande i styrdokument för svenska som andraspråk på grundläggande och gymnasial nivå inom vuxenutbildning

Syftet med den första delstudien var att få ökad kunskap om skrivandets förutsättningar och inramning genom att rikta uppmärksamhet mot vilka diskurser om skrivande som framträder i de styrdokument som reglerar ämnet svenska som andraspråk inom vuxenutbildning på såväl grundläggande som gymnasial nivå. Studien replikerar Malmströms (2017) studie som innefattade gymnasial nivå, men bygger, i viss mån, vidare genom att vuxenutbildningens läroplan och såväl grundläggande som gymnasial nivå ingår, vilket möjliggör en förståelse för vilket skrivande elever på grundläggande nivå förbereds inför och det blir möjligt att kontrastera de båda nivåerna. För att analysera styrdokumenterna applicerades Ivaničs (2004, 2017) diskursanalytiska ramverk. De styrdokument som ingick i analysen bestod av 59 sidor, och anges i nedanstående tabell:

Material	Omfattning
<i>Läroplan för vuxenutbildningen</i> (Skolverket, 2017)	9 sidor
<i>Svenska som andraspråk</i> (Skolverket, 2011a)	11 sidor
<i>Svenska som andraspråk</i> (Skolverket, 2022a)	16 sidor

<i>Om ämnet svenska som andraspråk</i> (Skolverket, 2011b)	8 sidor
<i>Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk: kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå</i> (Skolverket, 2021).	15 sidor

Tabell 5. Översikt över material i delstudie 1

Resultaten visar att skrivande sammantaget omnämns i styrdokumenterna i begränsad omfattning. På grundläggande nivå ges uttryck för ett bredare skrivande och fler diskurser, medan ett fåtal diskurser kan identifieras på gymnasial nivå. Den socialpraktiska diskursen är den som är mest framträdande i relation till ämnets övergripande mål och syftesformuleringar, medan en genrediskurs framträder när undervisningsinnehållet konkretiseras något i centralt innehåll och betygskriterier. På grundläggande nivå anges en rad olika texttyper som undervisningen ska behandla och vid bedömning står att eleven ska kunna skriva olika typer av texter. Motsvarande skrivning finns på gymnasial nivå. I kommentarmaterialet för grundläggande nivå betonas att texttyper inte ska betraktas som statiska eller som ”en checklista”. I kommentarmaterial på gymnasial nivå är framskrivet att det är genom kunskap om olika texttyper som eleven uppnår studieframgång också i andra ämnen.

På grundläggande nivå är processdiskursen stark, medan den är frånvarande på gymnasial nivå. På grundläggande nivå inkluderas skrivande för vardags- och samhällsliv i högre grad, medan skrivandet på gymnasial nivå riktas mer mot vidare studier. I studien ifrågasätts varför skrivande för vardagsliv, och i viss utsträckning, samhällsliv, betraktas som ”avklarade” på grundläggande nivå. Språkfärdigheter skrivs fram på båda nivåer i relation till social kontext, där dessa ska mätas i relation till syfte, mottagare och sammanhang. Här återfinns dock en viss skillnad mellan grundläggande och gymnasial nivå, där det på grundläggande nivå även är framskrivet att eleven ska kunna följa språkliga normer.

På båda nivåer ges individens egna mål med skrivandet ett begränsat utrymme. Kreativitetsdiskursen saknas, med undantag av en skrivning på grundläggande nivå om att undervisningen också ska stimulera elevens lust att skriva på svenska. Den sociopolitiska diskursen tolkas i studien som frånvarande, till skillnad från Malmströms (2017) analys. I övrigt bekräftas Malmströms (2017) resultat på gymnasial nivå.

De slutsatser som dras i artikeln är att det bredare skrivande som återfinns i styrdokument på grundläggande nivå, där också skrivande för vardags- och sam-

hällsliv inkluderas, blir snävare på gymnasial nivå, där skrivandet motiveras framför allt av användbarhet i vidare studier och yrkesliv. Det här beskrivs i studien som en nyttodiskurs, i enlighet med vad Malmström (2017) antyder: ”Något tillspetsat skulle man kunna beskriva det som att yrkeseleverna behöver skrivfärdigheter för att klara sig i sina framtida yrken medan eleverna på högskoleförberedande program behöver tillräckliga akademiska färdigheter för att kunna tillgodogöra sig högre studier ” (s. 275). Det innebär att övriga diskurser görs med hänvisning till vidare ”nytta” och ett något instrumentellt förhållningssätt till skrivande framträder därmed.

6.2. Delstudie 2: Swedish as a second language teachers' perspectives of writing instruction for adult learners

Syftet med den andra delstudien var att få mer kunskap om de föreställningar om skrivande och skrivundervisning som finns bland lärare på grundläggande nivå. Studien utgick från frågeställningarna: 1) Vilka uppfattningar om skrivande dominerar i lärarnas tal? 2) Vad styr lärarnas didaktiska val?

Studien utgår teoretiskt från en social syn på litteracitet (se t.ex. Street, 2000, 1984), där undervisningen betraktas som en situerad praktik genom att skrivandet förstås i relation till det sammanhang, eller den undervisningskontext, som det utgör del av (jmf. Barton, 2007). För att synliggöra lärares föreställningar om skrivande och skrivundervisning används Ivaničs (2004, 2017) diskursanalytiska ramverk.

De datainsamlingsmetoder som använts är en digital kvalitativ enkät och individuella semi-strukturerade intervjuer. Alla studiens deltagare hade mångårig erfarenhet av arbete med svenska som andraspråk, lärarutbildning och behörighet i svenska som andraspråk. Totalt besvarades enkäten av 24 undervisande lärare. Därefter genomfördes uppföljande intervjuer med fem av enkätdeltagarna.

Resultaten visar att det framför allt är två diskurser som manifesteras: genrediskursen och färdighetsdiskursen. Dessa kopplas nära samman. En färdighetsinriktad syn på skrivande går att urskilja, där det finns en dominerande föreställning om skrivande som en generisk kompetens bestående av olika färdigheter som bygger på varandra (jmf. Barton, 2007). Det råder konsensus om att eleverna behöver lära sig att skriva i enlighet med olika texttyper som, enligt lärarna, är kärnan i styrdokument och i skrivundervisningspraktiken på grundläggande nivå.

Vidare visar resultaten att det framför allt är kontextuella faktorer som styr lärarnas didaktiska val. Den lokala organiseringen av kurser är styrande för undervisningsinnehåll och upplägg. I vissa fall arbetar lärare som ensam andraspråklärare på sin skola och har därmed stor frihet att forma undervisningen, medan andra arbetar i större kollegium där innehållet är gemensamt beslutat och där övergripande kollegiala överenskommelser har stort inflytande. I kollegiet tenderar företräde att ges till skrivande som uppfattas vara av ”nytta”, där förberedelse för studier på gymnasial nivå är vägledande och språkliga färdigheter tillskrivs stor betydelse. Elevernas heterogenitet i form av skiftande utbildningsbakgrunder och förkunskaper lyfts av lärarna fram som utmanande, genom att

vuxenutbildningens struktur inte möjliggör den flexibilitet som den vuxna eleven kan behöva. Även om det är ett textnära perspektiv på skrivande som framgår, betonar lärarna återkommande att eleverna ska ges tillgång till ett språk som legitimeras av omgivningen och få tillgång till det skrivande som behövs för vidare studier.

Sammanfattningsvis kan vissa föreställningar om skrivande knutas till den situerade praktiken (jmf. Street, 1984), där en textnära syn på skrivande och skrivundervisning bygger upp litteracitetspraktikerna. Vidare visar studien hur undervisning påverkas av vad eleverna tar med sig in i klassrummet, samtidigt som det kan finnas en eventuell diskrepans mellan elevernas litteracitetspraktiker och de litteracitetspraktiker som värderas i utbildningskontexten. Det kan vara utmanande för enskilda lärare att gå emot rådande diskurser om skrivande, där lärarna i vissa fall undervisar i enlighet med lokala uppfattningar om vad undervisningen ska innehålla – i andra fall inte, vilket visar den växelverkan som sker mellan individuell, lokal och samhällelig nivå (jmf. Ivanič, 2004). Artikeln påvisar att skrivundervisningen på grundläggande nivå innefattar ett relativt snävt skrivande, till skillnad från styrdokumentet, och indikerar att det kan vara utmanande för elever att tillgodogöra sig de litteracitetspraktiker som ingår i utbildningen.

6.3. Delstudie 3: Writing instruction for adult learners of Swedish as a second language

Avhandlingens tredje studie syftade till att få ökad kunskap om genomförandet av skrivundervisning i svenska som andraspråk på grundläggande nivå för vuxna inlärare. Studien inkluderar tre lärares undervisning på tre olika skolor, och har väglett av följande frågeställningar: 1) Vilka diskurser om skrivande konstituerar skrivundervisningen? 2) Hur manifesteras skrivundervisningen inom dessa diskurser?

Analysen inkluderar tre skrivförlopp, det vill säga undervisningssekvenser som ska leda fram till en skriftlig slutuppgift och som analyseras med hjälp av analysbegreppen *textkedjor*, *textsamtal* och *texttyper* (Holmberg & Wirdenäs, 2010). Studien utgår från en social syn på litteracitet och använder begrepp från *New Literacy Studies* (Street, 1984; Heath, 1982) i form av *litteracitetspraktiker* och *litteracitets-händelser*, samt Ivaničs (2004, 2017) diskursanalytiska ramverk.

Lärarna som ingick i studien, Monica, Sofie och Linda, var alla behöriga lärare med flera års erfarenhet av arbete inom vuxenutbildning. Monica arbetade på en större kommunal skola i en pendlingskommun nära storstad. Sofie arbetade på en större skola av privat anordnare i en storstad och Linda arbetade i en tätort på en kommunal skola. Elevunderlaget varierade mellan de olika lärarna. Monica hade en större grupp bestående av delkurs två, Sofie hade två delkurser i samma klassrum och i Lindas klassrum läste elever på de fyra olika delkurserna sammanslaget. Den undervisningstid som lärarna hade till förfogande varierade mellan fyra och åtta timmar per vecka. Det var mellan 10 och 20 elever närvarande. Gemensamt var att eleverna studerade på deltid under 20 veckor och att kontinuerlig antagning tillämpades med intag av nya elever var tionde vecka. I studien användes klassrumsobservationer (24 timmar) som metod samt informella intervjuer med lärarna i anslutning till undervisningen. Data består av fältanteckningar som renskrivits från observationsprotokoll.

Resultaten visar tre skiftande undervisningspraktiker där olika diskurser framträder och reflekteras i att eleverna skriver olika typer av uppgifter. I Monicas undervisning är genrediskursen dominerande och eleverna skriver en argumenterande text. I Sofies undervisning är diskursen för att tänka och lära den mest framträdande, och elever skriver en sammanfattning för att bearbeta och redovisa sin läsning av en skönlitterär text. I Lindas undervisning dominerar en socialpraktisk

diskurs där eleverna ska skriva ett personligt brev för en jobbsökan. I alla tre klassrummen föregås det individuella skrivandet av stöttande inslag inför den avslutande individuella uppgiften Gemensamt i skrivförloppen är att skrivundervisningen är textnära med fokus på modelltexter och lingvistiska aspekter medan texters innehåll ges sekundär betydelse. Den vuxna eleven och elevens tidigare erfarenheter aktualiseras i låg utsträckning i klassrummet.

Det läsande som ingår i skrivförloppen utgör en förberedelse inför skrivandet, och textsamtalen har huvudsakligen rollen att utgöra förebild inför elevernas skrivande. I de tre klassrummen förekommer mallar och checklistor, särskilt i samband med att texters sociala funktion lyfts. Skrivundervisningen är således huvudsakligen inriktad på textskiktet i Ivaničs språkmodell (2004), även om diskurser i de yttre skikten med social koppling också görs gällande.

Trots att det finns stöttande inslag i alla tre skrivförloppen och undervisningen organiseras utifrån ett genomtänkt upplägg, skiljer sig de kontextuella förutsättningarna åt för de tre lärarna. Det bidrar bland annat till att de litteracitetshändelser som läraren initierar i skrivförloppet i olika hög grad sker i klassrummet och skiljer sig till antalet. I artikeln diskuteras att en konsekvens av ojämlika kontextuella villkor i vuxenutbildningen leder till ojämlik tillgång till undervisning och lärarstötning. Elever med behov av mer lärarstötning får därmed begränsad möjlighet att fullt ut delta i de litteracitetspraktiker utbildningen syftar till (jmf. Barton, 2007; Barton et al., 2000; Street, 2000).

6.4. Avhandlingens samlade kunskapsbidrag

De övergripande frågeställningar som har väglett avhandlingen är följande: 1) Vilka föreställningar om skrivande och skrivundervisning realiseras i styrdokument, i lärares utsagor och i lärares undervisning? 2) Hur genomför lärarna skrivundervisning? Vad påverkar deras didaktiska val?

Resultaten visar att föreställningar om skrivande som manifesteras i styrdokument delvis skiljer sig från lärares utsagor och undervisning. Det finns en övergripande socialpraktisk diskurs i styrdokument, medan lärares utsagor domineras av en genre- och färdighetsdiskurs (jmf. Ivanič, 2004). I klassrumsstudien kommer olika diskurser till uttryck, vilket reflekteras i de texter som eleverna skriver. Genomgående syns dock en textnära kärna, där texters sociala syfte och funktion behandlas sekundärt.

Det framkommer att lärares didaktiska val påverkas av uppfattad tidsbrist, lokala överenskommelser i kollegiet om upplägg och innehåll, elevernas heterogenitet, vidare studier samt omgivande förväntningar på språklig förmåga, vilket sammantaget påverkar vad i styrdokument som uppfattas vara mest prioriterat. Inom vuxenutbildning menar lärarna att innehållet särskilt behöver prioriteras och företräde tenderar att ges till språkfärdigheter och kunskaper om texttyper, vilket i förlängningen uppfattas ge tillgång till vidare studier. En identifierad framgångsfaktor är att skrivundervisningen organiseras utifrån ett genomtänkt upplägg med stöttande inslag i syfte att explicitgöra textkvalitet.

Olika mycket undervisningstid medför såväl synbara som rapporterade variationer i stöttning och tillgängliga resurser för eleverna, vilket leder till olika villkor för skrivundervisningen. De möjligheter och redskap som eleven får tillgång till genom undervisningen skiljer sig åt, vilket i förlängningen riskerar att ge elever olika tillgång till litteracitetspraktiker inom ramen för utbildningen.

Avhandlingen visar sammantaget att val i undervisningen styrs av lärares föreställningar om vad skrivande är, men att det även finns kontextuella faktorer som tycks styra lärare inom vuxenutbildning.

7. Diskussion

Avhandlingens övergripande syfte har varit att bidra med ökad kunskap om skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning. Ett antal olika teman som syntetiserar de ingående delstudiernas resultat har urskilts. Möjliga didaktiska implikationer diskuteras, liksom avhandlingens begränsningar, kunskapsbidrag och förslag på vidare forskning.

7.1. Skrivdiskurser i policy och praktik

De ingående delstudierna i avhandlingen kan sammantaget visa att de diskurser om skrivande som manifesteras i styrdokument, i lärares retorik och i undervisningen delvis skiljer sig åt. Den övergripande socialpraktiska diskurs som återfinns i styrdokument (delstudie 1), är inte lika starkt framträdande i lärares utsagor eller undervisning (delstudie 2 & 3). I lärares utsagor är genre- och färdighetsdiskursen starka (delstudie 2), medan det i undervisning visserligen är tre olika diskurser som kommer till uttryck. Samtidigt finns i undervisningen ett tydligt fokus på texttyper, som kan härledas till en färdighets- och genrediskurs (delstudie 3). Lärarnas undervisning handlar till stor del om texttyper, även om det delvis varierar med vilka syften och mål denna textnära undervisning genomförs.

Resultat från delstudie 1 visar att den socialpraktiska diskursen återfinns framför allt i mer abstrakta mål. Dessa mer abstrakta mål syns i låg utsträckning i lärares utsagor och undervisning (delstudie 2 & 3). Resultaten kan tolkas som att mer konkreta skrivningar i styrdokument träder fram i lärares utsagor och praktik. Resultaten från avhandlingen bekräftar således Anderssons et al. (2023) studie av ”styrkedjor”, där mer konkreta mål som befinner sig längre ned i styrkedjan, tenderar att behandlas i högre grad i undervisningen än mer abstrakta mål som återfinns i exempelvis syftesbeskrivningar. Lärare hänvisar även till fortsatta studier (delstudie 2 & 3) som styrande i deras val i undervisningen, vilket är i överensstämmelse med tidigare studier som har visat att examinationer och formella krav, snarare än eleven, utgör utgångspunkt i undervisningen (Norlund Shaswar & Wedin, 2021; Norlund Shaswar, 2014; Holm, 2004).

Medan styrdokumentet föreskriver en skrivundervisning i de yttre skikten i språkmodellen, där fokus är social användning av text (Ivanič, 2004) (delstudie 1), är lärarnas utsagor om skrivundervisning och genomförandet av skrivundervisning alltså till stor del fokuserad till textskiktet (delstudie 2 & 3). Det finns dock flera exempel på hur de olika skikten samspelar. I delstudie 2 motiveras exempelvis ett textnära färdighetsfokus av en vidare social kontext, där lärarna uppfattar språkliga färdigheter som viktiga för eleverna för att bli förstådda av andra än läraren och som en förutsättning för vidare samhälls-, studie- och yrkesliv (delstudie 2). I klassrummen finns en del exempel på när skrivundervisningen sträcker sig upp mot de yttre skikten, exempelvis när en av lärarna diskuterar hur en autentisk text kan skilja sig från modelltexten eller när läraren initierar en diskussion om textens används, men i huvudsak syns ett textnära fokus.

Avhandlingen har visat att genrediskursen är stark i ämnet svenska som andraspråk inom vuxenutbildning (delstudie 1, 2 & 3). Det här är ett förväntat resultat som ligger i linje med andra studier genomförda på andra nivåer inom svensk skola (se t.ex. Magnusson & Rejman, 2023; Sturk et al., 2020; Walldén, 2019a; Zetterholm, under utgivning). Den tredje delstudien visar att det i undervisningen riktas fokus mot texttyper, vilket är i enlighet med styrdokument (delstudie 1), men att det varierar hur lärare undervisar om texttyper. Vad avhandlingen vidare visar är en stark koppling mellan genre- och färdighetsdiskursen, vilket ger en försiktig indikation på att förståelsen av genrer är att texttyper utgör skrivundervisningens innehåll, snarare än att texttyper behandlas som ett medel för fylla ett kommunikativt syfte och förmedla ett ämnesinnehåll och att (jmf. Sturk & Lindgren, 2019; Walldén, 2019a; Hipkiss & Andersson Varga, 2018). Genrepedagogik i kombination med vuxenutbildningens kontext riskerar eventuellt att förstärka ett mer instrumentellt förhållningssätt till textgenrer, där det konkreta och lätt mätbara blir det viktiga (jmf. Andersson, 2023), och där behandlingen av texttyper gränsar mot en färdighetsträning (jmf. Malmström, 2017; Cope & Kalantsis, 2011; Ivanič, 2004).

7.2. Skrivande som en färdighet

Resultaten visar att skrivundervisningen i svenska som andraspråk alltså tenderar att dra mot formell färdighetsträning (delstudie 2 & 3), där texters innehåll blir sekundärt (delstudie 3). Det är ett resultat i enlighet med tidigare studier av svenska som andraspråk och sfi som har indikerat att styrdokument, tal om ämnet och undervisning omgärdas av en färdighetsdiskurs och är präglad av ett mer instru-

mentellt förhållande till språk (Norlund Shaswar & Wedin, 2022; Sturk et al., 2020; Economou, 2013). Det är även i enlighet med tidigare studier av skrivande också i andra kontexter och i andra ämnen (se t.ex. Sturk & Lindgren, 2019). Hur kan man förstå att färdighetsdiskursen får så stort genomslag i skrivundervisningen? Jag menar att det finns en underliggande föreställning om att skrivande är en färdighet som utgörs av olika delar som bygger på varandra (jmf. Barton, 2007). En sådan förståelse av litteracitet motiverar en skrivundervisning som ”börjar från början”. På grundläggande nivå behöver ”basen” befästas, för att eleverna ska ges förutsättning att klara av undervisningen på gymnasial nivå (delstudie 3, jmf. Barton, 2007). Resultaten visar även hur lärare uppfattar att de korta kurserna gör att det är svårt för eleverna att hinna få en språklig progression, vilket lärarna behöver förhålla sig till. Liksom Anundsens (2023) studie visar denna avhandling att lärares förhållningssätt till ämnet bör förstås som en anpassning till konkreta dilemman i den kontext de befinner sig i. När lärarna behöver prioritera innehåll är texttyper kärnan och texttyper byggs i sin tur upp av lingvistiska drag, vilket svarar mot ett långsiktigt mål om att göra eleverna studieförberedda (delstudie 2 & 3).

Det fokus som ges åt språkfärdigheter behöver inte heller förstås som begränsande, utan kan betraktas som en strävan efter att ge eleverna generella kunskaper som de kan använda också i andra kontexter. Medan färdighetsdiskursen utgår från uppfattningen att kunskaper kan föras över mellan olika kontexter, är övriga diskurser mer kontextberoende (jmf. Ivanič, 2004). Lärarna uttrycker inte att språkfärdigheterna har ett egenvärde, men uppfattar, som tidigare nämnt, att språkliga färdigheter utgör basen för skrivande och är en förutsättning för vidare studier. Kraven på skrivandet ökar succesivt på grundläggande nivå för att på gymnasial nivå kräva ytterligare av eleven i form av kunna hantera mer avancerade texttyper där ett diskursivt skrivande är i centrum (jmf. Apelgren & Holmberg, 2020), vilket skulle kunna utgöra en förklaring till varför lärare fokuserar på att ge elever språkliga färdigheter som möjligen kan generaliseras. Ämnet svenska som andraspråk ska även bidra till elevernas språkutveckling, och att språkfärdighetsaspekter får stort utrymme är därmed väntat, vilket även är linje med Walldén (2019b) studie som visade att fokus på språk, i form av ord och form, var en del av den stöttning som ingick i den betydelseskapande praktik som syftade till att förstå ett komplext undervisningsinnehåll.

7.3. Skrivkulturen i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning

Resultat från avhandlingen kan säga oss någonting om en eventuell skrivkultur som omgärdar ämnet svenska som andraspråk inom vuxenutbildning (jmf. Smidt, 2010). Skrivundervisningen beskrivs och förklaras genom begreppen skrivförlopp och litteracitetshändelser (jmf. Holmberg & Wirdenäs, 2010; Heath, 1983), medan föreställningar om skrivande förstås genom diskurser (Ivanič, 2004, 2017). Med hjälp av dessa teorier och analysbegrepp bidrar avhandlingen till att fånga ett antal litteracitetspraktiker, vilket sammantaget kan säga oss något om en skrivkultur (Smidt, 2010). En litteracitetspraktik byggs upp av etablerade mönster för hur vi gör skrivande (jmf. Street, 2001). En skrivkultur sätter ramarna för vad som skrivs, och varför, i detta fall i en viss undervisningskontext (jmf. Christensen et al., 2014; Smidt, 2010).

Delstudie tre har fångat tre olika skrivförlopp, vilka utgörs av olika litteracitetshändelser som läraren iscensätter. Dessa tre skrivförlopp skiljer sig åt, även om de har det gemensamt att de byggs upp av ett textfokus. Den första litteracitetspraktiken bestod av ett genreskrivande, vilken är en belagd typ av skrivande i svenska som andraspråk (se t.ex. Sandgaard-Ekwall & Walldén, 2022a, 2022b). Den andra litteracitetspraktiken syftar till att visa förståelse för ett litterärt eller kulturellt fenomen på målspråket, i enlighet med hur Golden och Hvistendal (2023) beskriver ett vanligt syfte med skrivande. I det här fallet är det läsningen av skönlitteratur, där skrivandet syftar till att kontrollera förståelsen av och utveckla förmågan att läsa skönlitteratur. Det tredje skrivandet är ett nytto skrivande som syftar till att komma till användning utanför skolans väggar som i delstudie 3 där eleverna skriver ett personligt brev för att kunna söka arbete, men det skulle även kunna vara skrivande med koppling till exempelvis yrkespraktiken (se t.ex. Tkachenko, 2023; Selj, 2023b). Utöver dessa tre litteracitetspraktiker som fångas i undervisningen och tas i uttryck i form av genreskrivande, skrivande för att visa förståelse för litteratur eller kultur samt nytto skrivande, är det också utifrån tidigare studier rimligt att anta att det finns ett fjärde skrivande, vilket är när ämnet ”lånar ut sig” till andra ämnen. Det vill säga att skrivandet i andraspråksämnet består av det skrivande som ingår i andra ämnen och där skrivandet används som ett verktyg för kunskapsproduktion i andra ämnen (jmf. Nygård Larsson, 2011, Sellgren, 2011). Skrivande tycks, utifrån avhandlingen resultat, vara begränsat till ämnet svenska som andraspråk, och det finns inget som tyder på att skrivkulturen i svenska som andraspråk präglas av etablerat samarbete över ämnesgränser.

Styrdokumenten för grundläggande nivå betonar fördelarna med samarbete mellan lärare, till exempel när eleven läser flera teoretiska kurser (Skolverket, 2021, s. 8), men avhandlingens resultat indikerar inte att detta skulle vara utmärkande för skrivkulturen inom vuxenutbildning.

Det innebär inte att resultaten är uttömmande eller att det inte skulle pågå annat skrivande i ämnet svenska som andraspråk, vilket är sannolikt, bland annat som en följd av nya styrdokument, men utifrån tidigare forskning och avhandlingens resultat finns goda grunder att anta att de här fyra olika sätten att bedriva skrivundervisning på är tämligen etablerade, varav tre av dessa har belagts i avhandlingens tredje delstudie och kan säga känneteckna en skrivkultur inom vuxenutbildning.

Förutsatt att skrivkulturen i svenska som andraspråk inom grundläggande vuxenutbildning framför allt byggs upp av dessa tre typer av skrivande, som förekommer i olika utsträckning och tillskrivs olika mycket värde beroende på kontextuella faktorer och lärarnas föreställningar, så aktualiseras två frågor: För det första, är denna skrivkultur specifik för ämnet svenska som andraspråk? För det andra, finns det något som håller samman skrivkulturen i svenska som andraspråk specifikt för vuxenutbildningen?

För att resonera om den första frågan om skrivkulturen är specifik för ämnet svenska som andraspråk, indikerar delstudie 2 och 3 att det finns en del ingående delar som är utmärkande för ämnet, såsom vikten av språkfärdigheter och explicit språkundervisning (jmf. Walldén, 2019b), vilket anknyter till vad som beskrivits som ämnestradition i Smidts (2010) modell. Även om studier av skrivande i andra ämnen har visat att språkfärdigheter också där tillskrivs stor betydelse (se t.ex. Sturk, 2023; Malmström, 2017), pekar avhandlingen mot att det i andraspråkskontexten tillskrivs särskild vikt och som en uppfattad förutsättning för skrivande på målspråket (delstudie 2). Bortsett från en mer explicitgörande och formcentrerad skrivundervisning, framgår i avhandlingen inte att det skulle finnas något särskilt skrivande som tillskrivs status och är en erkänd litteracitetspraktik utmärkande för svenska som andraspråk. Exempelvis synliggörs inte några flerspråkiga litteracitetspraktiker. Det skulle potentiellt kunna vara flerspråkigheten som särskiljer skrivkulturen i svenska som andraspråk från exempelvis svenska, i enlighet med den princip som Hedman och Magnusson (2019) diskuterar – att elever kan välja ämnet svenska som andraspråk i syfte att stärka sin flerspråkighet, men det framhålls inte av lärarna. Janks (2010) paradox av tillgång respektive mångfald har i avhandlingen inte aktualiserats. Det verkar snarare vara tillgång som lärarna strävar efter, i form av att ge eleverna tillgång till vidare studier eller att elevernas språk

ska legitimeras i samhället (delstudie 2). Flerspråkiga litteracitetspraktiker i klassrummet har visat sig ha potential genom att elevernas erfarenheter ges större utrymme i klassrummet (se bland annat Wedin, 2017). Resultaten är dock inte oväntade, givet vad vi vet från tidigare studier av klassrummet som visat att det är ett rum reserverat för svenska (se bland annat Norlund Shaswar, 2020; Wedin, 2020; Wedin et al., 2018), men också att det i en särskilt tidspressad kontext är tillgång som ges företräde (jmf. Janks, 2010). I styrdokument är det dessutom inte skrivande på något annat språk än svenska som lyfts fram (delstudie 1).

Den andra frågan som aktualiseras är om skrivkulturen är specifik för vuxenutbildningen eller om den undervisning som har observerats lika väl skulle kunna gå att återfinna i ett klassrum för exempelvis ungdomar. Utifrån resultaten är det svårt att se att det skulle vara en skrivundervisning unik för vuxenutbildningen. Elevernas vuxenerfarenheter efterfrågas inte i någon större utsträckning och undervisningen har inte anpassats innehållsmässigt utifrån att det skulle handla om vuxna inlärare, trots att vuxna inlärare redan har tidigare erfarenheter av litteracitet (jmf. Barton, 2007). Vuxenheten lyfts visserligen fram i lärarnas utsagor i form av att det kräver en flexibilitet och en anpassning utifrån exempelvis tidigare skolbakgrund eller den vuxne elevens livssituation (delstudie 2 & 3), men sammantaget riktas mer fokus mot vad eleverna inte har, i form av bristande språklig kompetens och skrivförmåga (delstudie 2), än vilka kunskaper och erfarenheter de har med sig. Skolverket (2019) har betonat vikten av att utgå från eleven i undervisningen på grundläggande nivå, vilket också har synliggjorts som en potentiell framgångsfaktor i tidigare forskning (jmf. Street, 1997; Norlund Shaswar, 2022, 2014).

Ytterligare en central aspekt i relation till vuxenutbildningens skrivkultur, är den nödvändiga prioriteringen utifrån kontextuella förutsättningar och att vuxna inte har en hel skolgång framför sig (jmf. Norlund Shaswar & Rosén, 2022). Ämnet svenska som andraspråk har lyfts fram som mindre kreativt och innehållande färre demokratispekter än ämnet svenska (Economou, 2013). Anundsens (2022) studie kunde visa att lärare prioriterade bort skönlitterär läsning till förmån för annat innehåll, i motsvarande kontext i Norge. Resultat i delstudie 2 och 3 indikerar, i enlighet med tidigare studier, att vuxenutbildningens skrivkultur kännetecknas av en särskild nödvändighet att prioritera undervisningsinnehåll – det här fallet färdighetsaspekter av skrivande. Delstudie 1 och 2 visar exempelvis att kreativitetsdiskursen syns i låg utsträckning, vilket skulle kunna vara utmärkande för skrivkulturen inom vuxenutbildning, som kännetecknas av en övergripande ”nyttodiskurs” (jmf. Delstudie 1). De kontextuella förutsättningarna skulle även kunna utgöra en möjlig förklaring till varför det fjärde skrivande i form av att ämnet inte

”lånar ut sig” möjligen inte förekommer. Eleverna läser olika kurser och övrig utbildning inom komvux kännetecknas också av tidsbrist. En annan fråga som aktualiseras är vad som blir kvar och hur mycket som är möjligt att prioritera bort för att det i ämnet svenska som andraspråk inom ramen för vuxenutbildning fortfarande ska gå att bedriva undervisning av kvalitet och uppfylla det som står i styrdokumenterna.

Sammantaget påverkas den skrivkultur som framträder av institutionella ramar och ämnestraditioner i skrivkulturen (Smidt, 2010), vilket påverkas av skolkultur som i den här avhandlingen har yttrat sig genom normer i kollegiet. Tidigare studier har visat att vuxenutbildningen också påverkas av andra yttre aktörer, exempelvis i form av arbetsförmedlingen (Papadopoulous, 2024), vilket indikerar att den yttre kontexten i Smidts (2010) modell är av betydelse för vuxenutbildningens skrivkultur. Vad som kommer in på ett annat sätt i relation till vuxenutbildning är betydelsen av eleven. Tidigare studier har visat att den vuxna elevens skrivkultur kan skilja sig från utbildningens (Hobel, 2019; jmf. även Hellmark, 2024). Elevens syfte och textnormer finns visserligen med i modellen som påverkande på litteracitetshändelser, men avhandlingen indikerar att den vuxna eleven även påverkar vuxenutbildningens litteracitetspraktiker, även om de vuxna elevernas erfarenheter syns i relativt låg utsträckning i iscensättandet av skrivundervisning. Skrivkulturen i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning påverkas särskilt av kontextuella faktorer, men i övrigt pekar avhandlingen mot en skrivkultur som möjligtvis kännetecknas av fler likheter än olikheter över ämnesgränser och utbildningsstadier.

7.4. Didaktiska förutsättningar inom vuxenutbildning

Det är sedan tidigare belagt att vuxenutbildningens struktur innebär utmaningar för lärare i form av exempelvis korta kurser, få undervisningstimmar, kontinuerlig antagning och heterogena elevgrupper (se t.ex. Andersson et al., 2023; Skolinspektionen, 2024a; Utbildningsdepartementet, 2020). I det följande kommer ett antal faktorer, som lärare framhåller som påverkande för deras didaktiska val, att diskuteras.

Det som lärare själva lyfter fram som mest styrande för skrivundervisningen är tid (delstudie 2). Det är både tid i form av korta kurser och få undervisningstimmar. Resultaten visar att olika mycket tid ges till kurserna av olika anordnare (delstudie 2 & 3), vilket i sig väcker frågor om likvärdighet och tillgång till undervisning. Ett

intressant resultat är att tid lyfts upp i stort sett av alla lärare, även av de med relativt många undervisningstimmar. Skolinspektionen (2024a) har visat att lärare på en del håll inte ges förutsättningar att hinna behandla styrdokuments centrala innehåll – något som försvårar för elever att uppnå kursens mål. Det är möjligt att den mesta utbildning inom komvux kännetecknas av få undervisningstimmar, men det kan möjligen vara så att också andra faktorer som visat sig i delstudie 2 kan samspela med tid, och sammantaget medför utmaningar i relation till skrivundervisning, i det här fallet elevernas heterogenitet och livssituation.

Att vuxenutbildningens struktur inte möjliggör den flexibilitet och individualisering som läroplanen föreskriver (Skolverket, 2017), gör lärarens uppdrag utmanande. En explicit skrivpedagogik som ger mycket stöttning i textstruktur har visat sig vara fördelaktig för andraspråkskribenter (se t.ex. Selj, 2023b; Haugli 2020; Golden & Magnusson, 2019; Nygård Larsson, 2011; Sellgren, 2011), men kan vara utmanande att realisera i vuxenutbildningens kontext. Tidigare studier har även visat att det är fördelaktigt för elever med tidigare begränsad skolgång att börja litteracitetsundervisning i exempelvis gemensamma erfarenheter (Winlund, 2021) och att det kan vara meningsfullt för eleverna att undervisningen grundas i deras tidigare erfarenheter (Norlund Shaswar, 2022; 2014; Street, 1997). Delstudie 3 visar att ju mindre undervisningstid som lärarna har till förfogande, desto mer av textkedjans innehåll förläggs utanför klassrummet. Skrivförloppen innefattar stöttande inslag och bidrar till att explicitgöra textkvalitet, men resultaten visar att det finns utmaningar i relation till tid och detta upplägg, exempelvis när elever inte gör uppgifter utanför lektionstid (delstudie 2 & 3). Elever på grundläggande nivå utgör en mycket heterogen grupp i form av tidigare utbildningsnivå (Skolverket, 2024). Avhandlingen indikerar således att det är utmanande att ge eleverna tillgång till lärarstöttning och explicit skrivundervisning, samtidigt som läroplanens mål om flexibilitet och individualisering realiserar.

Ytterligare en aspekt att reda ut i relation till tid är att språk- och litteracitetsutveckling tar tid (jmf. Golden & Magnusson, 2019; Thomas & Collier, 1997). Det är troligt att utvecklade litteracitetsförmågor kan överföras mellan första- och andraspråket (Cummins, 1979, 1981), men ungefär hälften av eleverna på grundläggande nivå har sedan tidigare inte utbildningsnivå motsvarande gymnasieskola (Skolverket, 2024). De kunskaper som eleven tillägnat sig på grundläggande nivå ska motsvara kunskaper på högstadienivå. Högstadiet spänner över tre år, medan kurser på grundlägganden nivå löper över mindre tid än ett års heltidsstudier. Dessutom förväntas den vuxne eleven, till skillnad från barn, omedelbart klara av en mängd kommunikativa situationer (jmf. Norlund Shaswar & Rosén, 2022). Vidare

finns spänningar och olika logiker i relation till tid, där det å ena sidan finns incitament från exempelvis arbetsmarknadspolitiskt håll att göra eleven anställningsbar på så kort tid som möjligt, å andra sidan finns mer långsiktiga mål som gäller demokratiska aspekter och att språkligt förbereda eleven för att fullt ut kunna delta i samhällsliv (jmf. Walldén, 2023; Sandberg & Lindberg, 2017). Det är troligt att elever själva önskar avsluta utbildningen så snart som möjligt, och att exempelvis ett arbete gör att eleven avbryter utbildningen, vilket också är en omständighet som lärare inom vuxenutbildningen behöver förhålla sig till.

Kollegiala överenskommelser har visat sig vara en praktisk och, eventuellt, nödvändig lösning för att ”apparaturen” ska fungera, som en lärare uttryckte det (delstudie 3). Det kan handla om att möjliggöra en progression mellan kurser, för att elever ska kunna byta studieform från exempelvis kvälls- till dagundervisning och för att kunna hantera kontinuerlig antagning (delstudie 3). En konsekvens blir därmed att ämnesinnehållet i skrivundervisningen i de observerade klassrummen till stor del är förutbestämt av kollegiet och att litteracitetspraktiker därmed är knutna till det situerade sammanhang som kollegiet utgör (jmf. Street, 1984, 2001). Lärarna är visserligen de som utgör kollegiet och bör således ha inflytande där, men resultat från delstudie 2 och 3 visar att det kan finnas svårigheter i att ändra innehållet under kursens gång och att det endast finns en period under året där större förändringar är möjliga. Resultaten visar vidare att en ny lärare förväntas undervisa i enlighet med tidigare överenskommelser. I en del fall påverkar det lärarens handlingsutrymme, där exempelvis en av de intervjuade lärarna önskar arbeta mer med skönlitterärt skrivande, men upplever att det inte skulle legitimeras av kollegiet eller vara ”rätt” prioritering av den knappa undervisningstiden (delstudie 2), vilket är ett konkret exempel på att vad som konstitueras som relevant kunskap vid en viss tidpunkt är ett resultat av ett vidare socialt sammanhang (jmf. Blomme & Ryu, 2017).

Tidigare studier av vuxenutbildningen har visat att de didaktiska frågorna *vad* och *hur* ges begränsat utrymme för lärarna inom rådande struktur (jmf. Andersson et al., 2023). Det är ett resultat som bekräftas av avhandlingen genom att innehåll och upplägg i många fall är förutbestämt och utgångspunkt i skrivundervisningen är ämnet snarare än eleven. Till skillnad från Andersson et al. (2023) tolkar jag inte nödvändigtvis det som en ”frånvaro av didaktik”, vilket de beskriver det som. Lokalt fasta ramar kan i stället förstås som ett svar på en begränsande struktur i syfte att möjliggöra en undervisning av så hög kvalitet som möjligt. Genom sådana kollegialt överenskomna ramar ges skrivandet en förutbestämd plats och prioriteras i undervisningen. Lärarnas autonomi i relation till undervisningen syns ändå

tydligt i praktiken, då de på ett kreativt sätt anpassar undervisningen efter de ramar som de behöver förhålla sig till (delstudie 3). Det är möjligt att gemensamma överenskommelser bidrar till en mer likvärdig undervisning genom att alla elever som berörs av överenskommelsen, trots knapp undervisningstid, får undervisning i skrivande. De olika förutsättningar som lärare arbetar utifrån påverkar skrivundervisning, men på olika sätt (delstudie 2 & 3), något som i sig är ett resultat som kan tänkas vara giltigt för de flesta lärare inom komvux.

7.5. Möjliga implikationer av avhandlingens resultat

I *Läroplanen för vuxenutbildning* (Skolverket, 2017, s. 1) står skrivet att utbildningen ska ”förmedla kunskaper och stödja eleverna så att de kan arbeta och verka i samhället. Den syftar också till att möjliggöra fortsatta studier.” Utbildningen ska anpassas efter den heterogena grupp av individer som utgör vuxenutbildningens elever, där utbildningen ska ”möta varje elev utifrån elevens behov och förutsättningar” och där utgångspunkt ska vara elevens mål med studierna. Förväntningarna i läroplanen är därmed högt ställda. Vuxenutbildningen tillskrivs ofta stor betydelse och förväntas kunna ”lösa” diverse samhälleliga utmaningar (Skolverket, 2023). Samtidigt har avhandlingen visat att villkoren i kontexten begränsar möjligheten för lärare att genomföra den undervisning som de ser att elever är i behov av (delstudie 2 & 3).

Vuxnas språkinlärning betraktas i den allmänna debatten som ”nyckeln” till social inkludering och som en förutsättning för integration och tillgång till studie- och arbetsliv (se t.ex. Nordmark & Colliander, 2023; Nyström et al., 2023; Dahlstedt et al., 2021). I relation till litteracitet produceras, liksom reproduceras, ojämlikhet (jmf. Gee, 1996, 2015). Den som har begränsad erfarenhet av det skrivande som associeras till utbildningssammanhang, har också begränsade möjligheter att få tillgång till ”nyckeln”. Det finns således en sociopolitisk dimension vad gäller ansvaret att ge elever tillgång till litteracitet (jmf. Janks, 2010; Street, 2001). Kontextuella faktorer bidrar till att litteracitetshändelserna i olika hög grad iscensätts i klassrummet. Resultaten från den tredje delstudien visar att tidsbristen gör att eleverna förväntas förbereda och göra en (olika stor) del av läsande och skrivande utanför klassrummet. Det finns därmed olikheter i villkor som ger eleverna olika mycket tillgång till lärarstötning och erbjuds olika möjligheter att tillägna sig verktyg för sitt skrivande. Resultaten visar vidare att det finns stora förväntningarna ålagda individen att utveckla sitt skrivande (delstudie 2). Förutsätt-

ningarna för vuxenutbildningen bör därför rimligtvis justeras i enlighet med aktuellt kunskapsläge.

Det finns indikationer på att varken arbetsgivare eller universitet och högskolor uppfattar svenska som andraspråk inom vuxenutbildning som en utbildning som i tillräckligt hög grad förbereder elever skriftligt (SVT Nyheter, 2023; Utbildningsradion, 2020; Malmström, 2017). Det är kanske inte särskilt förvånande utifrån avhandlingens resultat och vad vi sedan tidigare vet om vuxenutbildningens struktur. Genom en medvetenhet om att det tar tid att utveckla en hög skriftspråklig kompetens och att elever gynnas av explicit undervisning och lärarstöttning finns anledning att rikta uppmärksamhet mot de sammanhang som förväntas förse vuxna med utbildning.

Avhandlingen visar att lärare uppfattar ämnet svenska som andraspråk som studieförberedande och lärare på grundläggande nivå anpassar skrivundervisningen för att svara mot gymnasiets förväntningar (delstudie 2 & 3), vilket också är i enlighet med styrdokument (delstudie 1). Problemet är att enbart cirka en tredjedel av eleverna på grundläggande nivå som fortsätter studera på gymnasial nivå (Skolverket, 2024) och av eleverna på gymnasial nivå läser nästan var femte elev en yrkesinriktning där yrkesinriktningen till undersköterska är den vanligaste (Skolverket, 2024). Enligt läroplanen bör undervisningen, också i svenska som andraspråk, svara mot dessa elevers behov. Det kan därför finnas anledning att lyfta frågan om hur vuxenutbildningen kan organiseras för att sammantaget bättre kunna möta de vuxna elevernas olika skriftspråkliga behov. Delstudie 1 visar att skrivandet är bredare på grundläggande nivå än för gymnasial nivå, där skrivandet riktas mer in mot skrivande för yrkes- och studieliv (jmf. även Malmström, 2017). Undervisning på grundläggande nivå ska även innefatta skrivande för vardags- och samhällsliv. Eftersom utbildningen på gymnasial nivå än kortare och består av motsvarande 15 veckors heltidsstudier, är skrivundervisning på grundläggande nivå av stor betydelse. Vi vet inte vilket skrivande som pågår i andra ämnen, men resultaten i avhandlingen pekar inte mot att något etablerat samarbete sker över ämnesgränser eller med koppling till elevernas eventuella yrkespraktik, även om det med stor sannolikhet sker på lokal nivå. Ett sådant samarbete skulle möjligen kunna utgöra en grund för en skrivundervisning som bygger på elevernas tidigare, och kommande, litteracitetspraktiker (jmf. Anundsen, 2023; Selj, 2023b; Norlund Shaswar, 2022; jmf. även Tkachenko, 2021).

En förhoppning är att avhandlingens resultat kan bidra till att initiera en kollegial diskussion bland lärare i svenska som andraspråk om hur skrivundervisningen kan utvecklas utifrån vuxenutbildningens kontext. Ett första steg framåt

kan vara att bli medveten om den egna undervisningspraktiken för att därefter kunna göra eventuella förändringar, vilket exempelvis kan ske genom att uppmärksamma olika föreställningar om skrivande (jmf. Ivanič, 2004). I enlighet med Ivanič (2004), och som Holmberg och Wirdenäs (2010) diskuterar i sin studie, bör lärares arbete med, exempelvis, fler diskurser ske medvetet och på den egna praktikens villkor, vilket innebär att ett eventuellt förändringsarbete bör komma underifrån. En annan diskussion, som jag genom avhandlingens resultat hoppas på att initiera, är tillämpningen av genrepedagogik i svenska som andraspråk. Det är sedan tidigare en bekräftad risk att den essentialiseras och blir en färdighetsdiskurs och att texternas innehåll nedprioriteras (jmf. Andersson Varga et al., 2023; Sturk & Lindgren, 2019; Walldén, 2019a; Malmström, 2017; Borgström, 2014). Barnet bör inte kastas ut med badvattnet, och genrepedagogikens fördelar har betonats i relation till andraspråksskrivande (se t.ex. Hyland, 2003), men genrepedagogikens syfte och användning bör fortsatt diskuteras.

7.6. Teoretisk reflektion

Ivaničs (2004, 2017) diskursanalytiska ramverk har använts i ett flertal studier, men är mindre tillämpat inom andraspråkssammanhang, med undantag för ett fåtal studier (se t.ex. Stenbäck & Wedin, 2020; Sturk et al., 2020; Zetterholm, under utgivning). Avhandlingen bidrar således teoretiskt genom att ha prövat dess användbarhet i en ny kontext.

Styrkan med ramverket är att det fångar flera olika dimensioner av skrivundervisning. För avhandlingens syfte har ramverket, i kombination med ett NLS-perspektiv, bidragit till att förstå dominerande diskurser, i relation till den sociala kontext som de förekommer i (jmf. Barton, 2007; Street, 2003). En potentiell begränsning med ramverket i andraspråkssammanhang för vuxna är att språkfärdigheter till stor del utgör ämnesinnehållet och är en förutsättning också för andra diskurser (jmf. Walldén, 2019b). Det är vid en första anblick lätt att enbart se en färdighetsdiskurs. En sådan beskrivning ger inte en rättvis bild, eftersom språkfärdigheter är en ingående del i allt skrivande, men på olika sätt (jmf. Ivanič, 2004). Vilken roll språkfärdigheter bör ges och hur språkfärdigheter kan undervisas råder olika uppfattningar om (jmf. Ivanič, 2004). Elever behöver kunna skriva texter med språklig precision och känna till språkliga normer, vilket gör att en färdighetsdiskurs i högre grad synliggörs i ett undervisningssammanhang för vuxna andraspråksinlärare. Det är i resultaten (delstudie 2 och 3) tydligt att eleverna behöver stöd i sin språkutveckling och det framträder ett språkfärdighetsfokus (delstudie 2 & 3). En möjlig

väg framåt skulle kunna vara att vid tillämpningen av ramverket se syftet för skrivundervisning, snarare än enbart manifesterade föreställningar, vilket potentiellt ger en mer rättvis beskrivning. Dessutom kan vuxna gynnas av explicit språkundervisning (jmf. Ellis & Shintani, 2013). En potentiell vidareutveckling av ramverket är att fokusera på hur färdighetsdiskursens eventuella olika uttryck synliggörs i relation till andraspråksskrivande. I relation till vuxna kan det också, i större utsträckning än i relation till barn, ha betydelse vilka diskurser om skrivande som de vuxna inlärarna bär med sig in i klassrummet (jmf. Hobel, 2019).

En möjlig utveckling av ramverket visar sig i delstudie 1. Resultaten visar en övergripande nyttodiskurs i relation till skrivandet på framför allt gymnasial nivå, där skrivandet motiverades av att det skulle komma till ”nytta” i vidare studie- och yrkesliv, vilket också antydde av Malmström (2017). Det lät sig inte fångas som en hybrid mellan exempelvis den socialpraktiska diskursen och andra diskurser, utan snarare som att den socialpraktiska diskursen överlappar övriga diskurser, med en funktionell inriktning (Ivanič, 2004).

7.7. Avhandlingens begränsningar

Behöriga lärares perspektiv är viktiga för att kunna bidra till ämnets utveckling (jmf. Wedin & Straszer, 2023; Hedman & Magnusson, 2020). Denna avhandling bidrar inte med kunskap om den tredjedel undervisande lärare som är obehöriga i ämnet svenska som andraspråk på grundläggande nivå (Skolverket, 2023c). Den här avhandlingen kan säga oss något om de lärare och den undervisning som bedrivs av de deltagande lärarna. Även om avhandlingen har pekat på utmaningar och förbättringsmöjligheter, visar lärarna en professionalitet och att skrivundervisningen organiseras utifrån ett genomtänkt upplägg (delstudie 3).

Avhandlingen har, med några få undantag, innefattat lärare från större kommunala skolor. Det är därför möjligt att liknande studier med fokus på skolor av andra anordnare med andra förutsättningar för lärares verksamhet ger ett annat resultat. De skolor som lärarna undervisar på är kollegialt organiserade på olika sätt, har olika elevunderlag och olika demografi. Det går inte att utesluta att en del utsagor är personbundna till enskilda lärare, men avhandlingens resultat visar att kontext och villkor utgör en förklaring till de prioriteringar som lärare behöver göra givet de ramar som lärarna verkar inom. Att lärarna i avhandlingsstudien tillskrivs en diskurs betyder inte att dessa diskurser är statiska eller att lärarens undervisning är avgränsad till enbart en diskurs. Jag har, utöver vad lärarna själva har rapporterat, begränsad kunskap om vad som sker i kursen som helhet och i vilken omfattning

lärare rör sig mellan olika diskurser. Den här studien utgör trots det ett empiriskt bidrag genom att visa hur lärare vid en viss tidpunkt manifesterar en viss skrivdiskurs och att lärare kan ta olika positioner. Lärare gör medvetna val och ger uttryck för hur dessa val påverkas av en omgivande skrivkultur.

Avhandlingen visar vilka diskurser om skrivande som lärare ger uttryck för, liksom vilka diskurser om skrivande som dominerat i de intervjuer, samtal och vid de observationer som ägt rum. Det bör understrykas att de lärare som deltog i avhandlingens andra delstudie inte är desamma som i den tredje delstudien. Ett eventuellt samband, eller en avsaknad av samband, mellan lärarnas utsagor och deras utförande av undervisning, kan därför vara slumpmässig. Även om tidigare forskning indikerar att lärares undervisning speglar den syn på skrivande som lärare ger uttryck för (Randahl, 2012), ligger ett sådant fokus bortom avhandlingens syfte.

7.8. Förslag på vidare forskning

Det finns ett stort behov av vidare forskning som fokuserar på skrivundervisning för vuxna elever inklusive vuxnas lärande av svenska som andraspråk. Sammantaget behöver vi mer kunskap om hela den didaktiska verksamhet som omgärdar den vuxna eleven, i syfte att kunna bidra till en mer ändamålsenlig utbildning inom komvux. Mer kunskap om praktiken är en förutsättning för att kunna förbereda kommande lärare för arbete inom vuxenutbildning (jmf. Fejes, 2019), liksom för att ge professionen förutsättningar att utveckla den didaktiska praktiken utifrån sina villkor (jmf. Wedin & Straszer, 2022; Utbildningsdepartementet, 2020). Avhandlingens fokus på skrivundervisning väcker en del vidare frågor.

En ökad kunskap om flerspråkiga vuxna elever inom olika ämnen på komvux är nödvändig. Vidare forskning som fokuserar på andra teoretiska ämnens litteracitetspraktiker eller de litteracitetspraktiker som eleverna engagerar sig på praktikplatser eller i sina yrkesutbildningar är av betydelse. Avhandlingen har visat att färdighetsdiskursen är stark och att lärarna avser ge eleverna generella kunskaper som de kan föra över mellan olika ämnen och kontexter. Detta resultat motiverar ett fortsatt utforskande av färdighetsdiskursen och vilken betydelse generella färdigheter har för elevers fortsatta litteracitetsutveckling. Utbildning på grundläggande nivå föregås av sfi och förbereder inför studier på gymnasial nivå. Det finns därför anledning att studera övergångar mellan utbildningsnivåerna i relation till litteracitet, i synnerhet i relation till gymnasial nivå där skrivandet i styrdokument har visat sig vara betydligt snävare (delstudie 1). En stor andel elever

läser dessutom på distans eller i så kallade hybridmodeller, vilket understryker behovet av att undersöka skrivundervisning i olika studieformer inom komvux.

Avhandlingen har inte inkluderat elevernas perspektiv. Att studera litteracitetspraktiker som eleverna engageras i utanför utbildningen i relation till de litteracitetspraktiker som de möter inom utbildningen skulle utgöra ett viktigt kunskapsbidrag, liksom att i vidare studier inkludera elevernas skrivdiskurser och skrivkulturer. I det ingår även identitetsaspekter och kunskap om hur inlärare kan använda sina många språk i syfte att utveckla en flerspråkig kompetens. Slutligen visar avhandlingen att skrivundervisningens innehåll till stor del grundläggs i ett kollegialt sammanhang. Förslag på vidare forskning är därför att studera den kollegiala planeringen av skrivundervisning.

7.9. Avslutning

Utbildningen i svenska som andraspråk på grundläggande nivå ska ge eleven förutsättningar att utveckla sitt skriftspråk för att kunna uttrycka sig för skilda syften i vardags-, samhälls-, studie- och arbetsliv (jmf. Skolverket, 2022a). Avhandlingen visar hur engagerade lärare genomför skrivundervisning i ett utmanande sammanhang. I kontexten tenderar vissa föreställningar om skrivande att dominera, vilket i kombination med olika kontextuella faktorer påverkar lärarnas didaktiska val och vilka litteracitetshandlingar som iscensätts. Avhandlingen har visat hur olika litteracitetspraktiker därigenom byggs upp, och hur en skrivkultur i ämnet svenska som andraspråk inom vuxenutbildning framträder (jmf. Smidt, 2010). Skrivkulturen har i avhandlingen visat sig utmärkas av tre olika litteracitetspraktiker: genreskrivande, skrivande för att visa förståelse för litteratur och nytto skrivande, där ett övergripande textnära fokus är framträdande i alla tre praktiker. Generellt finns strukturella utmaningar i vuxenutbildningen och att vara lärare i den kontexten är ett mångfacetterat uppdrag. Trots det visar avhandlingen lösningar som svar på en utmanande struktur, där lärare drivs av att ge eleverna tillgång till vidare studier och tillhandahåller en skrivundervisning med stöttande inslag och färdigheter som möjligen är överförbara mellan kontexter. Avslutningsvis väcker avhandlingen frågor om likvärdighet och lärares möjligheter att realisera styrdokumentens intentioner om en bred skrivundervisning samt elevers möjlighet att uppnå de krav på skrivförmåga som utbildningens litteracitetspraktiker förutsätter.

8. English summary

The dissertation's overarching aim is to increase our knowledge about writing instruction for adult learners of Swedish as a second language. The context for the study is municipal adult education in Sweden, commonly known as Komvux. The study explores how writing is taught, the views of writing and writing instruction held by teachers, and how writing is framed in steering documents. This research provides empirical data and insights into the instructional practices and challenges faced by teachers in a previously under-researched context.

The Swedish municipal adult education system is designed to cater to a diverse student population with varied educational backgrounds, language proficiencies, and lengths of stay in Sweden. This context presents several challenges, such as continuous enrollment and varying instructional hours. Courses in Swedish as a second language are offered at different levels. The courses are intended to equip learners with the necessary language skills to participate fully in societal, vocational, and academic contexts. The focus in this study is lower secondary level.

The dissertation is situated within the context of prior research, primarily focusing on second language writing. The chapter begins with a historical overview of second language writing, followed by a review of studies, mostly from the 2000s onwards. The emphasis is on Scandinavian countries due to their similar educational systems. Studies on adult language education more generally are also included. In relation to teachers' perspectives on the subject, the policy documents of adult education, and teaching practices at the lower secondary level, a research gap is identified. The dissertation is grounded in the theoretical framework of *New Literacy Studies* (NLS) (Street, 1984, 2001; Barton, 2007), which conceptualizes literacy as a set of socially and culturally situated practices rather than a collection of isolated cognitive skills. NLS emphasizes the importance of context in shaping literacy practices. It argues that literacy is not just about decoding and encoding text but involves understanding the social functions and cultural meanings of written language. This perspective helps to understand the literacy events and practices in the educational setting. The study also employs Ivanič's (2004, 2017) discourse analytical framework, which identifies different discourses that influence

writing instruction. By using this framework, the dissertation aims to uncover the underlying assumptions and beliefs that shape teachers' instructional practices.

The research design includes three sub-studies. The three studies aimed at understanding different aspects of writing and writing instruction for adult learners of Swedish as a second language within adult education. Study 1 focused on the discourses on writing present in policy documents at both lower and upper secondary levels. Ivanič's discourse analytical framework was applied to analyze the documents. The findings show that writing is mentioned to a limited extent overall. At the lower secondary level, a broader range of writing types and more discourses are present compared to the upper secondary level. The social practice discourse is prominent in overarching goals, while the genre discourse appears in specific content and grading criteria. A process discourse is evident at the lower secondary level but is absent at the upper secondary level. Writing for daily and societal life is emphasized more at the lower secondary level, while the upper secondary level focuses on writing for further studies. Individual goals for writing receive limited attention, and the creativity discourse is almost absent. A critical perspective on writing is also missing. The study concludes that the broader writing scope at the lower secondary level becomes narrower at the upper secondary level, emphasizing utility for further studies and career.

Study 2 aimed to understand teachers' views of writing and writing instruction at the lower secondary level. Using a social view of literacy and Ivanič's framework, data was collected through surveys (N= 24) and follow-up interviews with five teachers. The results show that the genre discourse and skills discourse are most prominent, with a strong focus on teaching different text types and linguistic skills. Teachers believe linguistic skills are essential for higher levels and societal needs. Preparing students for upper secondary education is a priority. Teachers highlight the heterogeneity of students as a significant factor, including previous knowledge and experiences. Local agreement among the teacher staff affects how writing instruction is implemented. Besides local agreements upon teaching content, the study concludes that writing instruction is influenced by the adult education context, including time constraints, societal expectations, curriculum guidelines, and preparation for further studies. There is an interaction between individual, local, and societal levels affecting the writing instruction practices. Study 3 sought to gain insight into the implementation of writing instruction at the lower secondary level, including three teachers' instruction at different schools. It analyzed writing processes leading to a final written assignment. The results show three distinct teaching practices, each dominated by different discourses. In one classroom, genre dis-

course dominated with students writing an argumentative text. In another, the discourse for thinking and learning was prominent, with students summarizing a literary text. In the third, a social practice discourse prevailed, with students writing a personal letter for a job application. In all cases, individual writing was preceded by supportive activities, with a focus on text models and linguistic aspects. The reading component prepared students for writing, and discussions served as models for writing. Contextual conditions varied among the teachers, affecting literacy events and the number of reading and writing activities included in the text chain. The study concludes that unequal contextual conditions lead to unequal access to teaching and teacher support. Students needing more support might not achieve the learning outcomes intended through the implemented literacy practices.

Overall, the dissertation reveals that conceptions of writing in curriculum documents differ from those expressed by teachers and observed in classroom practices. Curriculum documents exhibit a social practice discourse, while teachers' statements are dominated by the genre and skills discourses. Classroom studies reveal different discourses reflected in the types of texts students write, with a consistent focus on textual aspects over social purposes. Contextual factors influence teachers' choices in writing instruction. Writing instruction in adult education tends to prioritize language skills and text type knowledge, perceived as essential for further studies. A well-organized instructional approach with supportive elements aimed at making text quality explicit is identified as a success factor. Time constraints lead to variations in support and resources available to students, with students expected to take significant responsibility for their writing development. The dissertation concludes that teaching choices are guided by teachers' conceptions of writing, but contextual factors influence teachers within adult education, in particular time constraints. Despite challenges, teachers strive to provide structured and supportive writing instruction. However, the lack of time and resources often limits the ability to address students' individual needs and previous experiences.

The dissertation suggests that a writing culture in Swedish as a second language within adult education is characterized by a focus on genre writing, writing to demonstrate understanding of literary or cultural phenomena, and practical writing for use outside the classroom. This writing culture is shaped by institutional frameworks and subject traditions, with an emphasis on explicit language instruction (cf. Christensen et al., 2014; Smidt, 2010).

The need for adjustments in the structure and organization of adult education to better meet the diverse needs of adult learners is highlighted. This thesis shows

how dedicated teachers manage writing instruction in challenging contexts, where certain perceptions of writing dominate and influence literacy events. It highlights how different literacy practices and a writing culture in adult education emerge. Despite structural challenges, teachers provide supportive writing instruction, yet it raises questions about equity and the ability of teachers to implement the broad writing instruction as intended by the curriculum.

Litteraturlista

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur.
- Adamuti-Trache, M. (2013). Language acquisition among adult immigrants in Canada: The effect of premigration language capital. *Adult Education Quarterly*, 63(2), 103–126. <https://doi.org/10.1177/0741713612442804>
- Ahlgren, K., & Rydell, M. (2020). Continuity and change: migrants' experiences of language education in Sweden. *European Journal for the Research on the Education and Learning of Adults*, 11(3), 399–414. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1680>
- Andersson Varga, P., Hipkiss, A.-M., & Staf, S. (2023). Getting to grips with genre pedagogy - Mapping and analysing the recontextualisation of Sydney school genre pedagogy in the Swedish educational context. *Linguistics and Education*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101246>
- Andersson, P., Fejes, A., Köpsén, J., & Nylund, M. (2023). *Lärares tolkning och tillämpning av styrdokument i kommunal vuxenutbildning*. Skolverket.
- Anundsen, L. (2023). Gjøre det beste ut av det: Norsklæreres fagkonstruksjoner i grunnskole for voksne. *Acta Didactica Norden (ADNO)*, 17(1), 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.9470>
- Anundsen, L. (2022). *Litteraturundervisning og litterære tekstpraksiser i grunnskoletilbud for voksne innvandrere*. [Doktorsavhandling, Universitetet i Agder].
- Anundsen, L. (2021). Samtalsjangle i andrespråksklasserommet: Litteraturundervisning med voksne grunnskoleelever. *Norsklæreren*, 45(3), 74–89.
- Anundsen, L. (2020). Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring. *Nordic Journal of Literacy Studies*, 6(1), 49–66. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1855>
- Apelgren, B., & Holmberg, P. (2020). Upper secondary students' discursive writing in two languages. *Writing & Pedagogy*, 12(1), 47–71. <https://doi.org/10.1558/wap.36367>
- Arntzen, R., & Eriksen, O. (2019). Kulturell kapital og akademisk integrering : Studenter med innvanderbakgrunn forteller om sine erfaringer med norsk utdanning. *Uniped*, 42(4), 400–414. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-04-06>
- Auerbach, E. (1992). Making meaning, Making change. Participatory Curriculum Development for Adult ESL Literacy. *Language in Education: Theory & Practice*, 78.
- Barton, D. (2007). *Literacy : An introduction to the ecology of written language* (2 uppl.). ProQuest.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Routledge.

- Bauer, S., Milani, T., von Brömssen, K., & Spehar, A. (2023). Constructing the “Good Citizen”: Discourses of Social Inclusion in Swedish Civic Orientation. *Social Inclusion*, 11(4), 121–131. <https://doi.org/10.17645/si.v11i4.7060>
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices : Investigating literacy in social sciences*. Longman.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for Academic Purposes : Theory, Politics, and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601803>
- Bergsten Provaznik, T., & Wedin, Å. (2023). Att se med egna ögon : Kritisk litteracitet på svenska för invandrare, sfi. *Forskning om undervisning och lärande*, 11(2), 30–52. <https://doi.org/10.61998/forskul.v11i2.18406>
- Bigelow, M., & King, K. A. (2015). Somali immigrant youths and the power of print literacy. *Writing Systems Research*, 7, 4–19. <https://doi.org/10.1080/17586801.2014.896771>
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Bloome, D., & Ryu, S. (2017). Literacies in the Classroom. I B. Street & S. May (Red.), *Literacies and Language Education. Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9_21
- Blåsjö, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning: En forskningsöversikt*. MINS 56.
- Borgström, E. (2014). Vad räknas som belägg för skrivförmåga? Ett textkulturellt perspektiv på skrivuppgifter i den svenska gymnasieskolans nationella prov. *Sakprosa*, 6(1), 34. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.686>
- Brandt, D. (2015). *The rise of writing: redefining mass literacy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316106372>
- Brandt, D., & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337–356. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4
- 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. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(6), 739–743. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Bremholm, J., Kabel, K., Liberg, C., & Skar, G. (2022). A review of Scandinavian writing research between 2010 and 2020. *Writing and Pedagogy*, 13(1–3), 7–49. <https://doi.org/10.1558/wap.21637>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews : Learning the craft of qualitative research interviewing* (3 uppl.). SAGE Publications.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2 uppl.). The SAGE qualitative research kit. <https://doi.org/10.4135/9781529716665>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.

- Brännström, M. (2023). *Mellan osynlighet och avvikelser: nyanlända elever med kort skolbakgrund i grundskolans senare årskurser*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Canagarajah, S. (2002). *Critical academic writing and multilingual students*. The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.8903>
- Canagarajah, S. (2006). Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers. *College English*, 68(6), 589–604. <https://doi.org/10.58680/ce20065039>
- Christensen, T. S., Frydensbjerg Elf, N., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Colliander, H. (2018). *Being and becoming a teacher in initial literacy and second language education*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Colliander, H., & Nordmark, S. (2023). Teachers' approaches to social inclusion in second language teaching for adult migrants. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 14(3), 397–410. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4653>
- Colliander, H., Nordmark, S., & Rydell, M. (2021). Sfi:s olika skepnader. I M. Dahlstedt & A. Fejes (Red.), *Utbildning i migrationens tid* (s. 89–112). Studentlitteratur.
- Connor, U. (2011). *Intercultural rhetoric in the writing classroom*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.3488851>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2011). The power of literacy and the literacy of power. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (s. 63–89). Taylor & Francis. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.4324/9780203149812-12>
- Cumming, A. (2018). Theoretical orientations to L2 writing. I R. M., Manchón & P. K., Matsuda. (Red.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (s. 46–65). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614511335-006>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19.
- Cummins, J. (2015). Literacy policy and curriculum. I J. Rowsell & K. Pahl (Red.), *The Routledge handbook of literacy studies* (s. 231–248). Routledge.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. I California State Department of Education (Red.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale* (s. 3–49). California State University.
- Dahlstedt, M., Colliander, H., Rydell, M., & Gruber, S. (2021). Språket som nyckel. I M. Dahlstedt & A. Fejes (Red.), *Utbildning i migrationens tid: viljor, organisering och villkor för inkludering* (s. 43–68). Studentlitteratur.
- DeKeyser, R. (2015). Skill Acquisition Theory. I B. VanPatten & J. Williams (Red.), *Theories in Second Language Acquisition. An introduction* (2 uppl., s. 94–122). Routledge.
- Deng, Z., & Luke, A. (2008). Subject matter: defining and theorizing school subjects. I M. F. Connelly, M. He & J. Phillion (Red.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (s. 66–88). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976572.n4>
- Dewilde, J. (2019). Translation and translanguaging remixing: A young person developing as a writer. *The International Journal of Bilingualism*, 23(5), 942–953. <https://doi.org/10.1177/1367006917740975>

- Dewilde, J. (2022). Negotiating minority language resources, practices and experiences in Norwegian writing instruction for migrant students. I S. A. Norlund & J. Rosén (Red.), *Literacies in the age of mobility : Literacy practices of adult and adolescent migrants* (s. 239-262). Springer International Publishing AG.
- Dewilde, J., & Igland, M-A. (2023). ”No problem, janem” En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skrivning. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skrivning på norsk som andraspråk: Vurdering, opplæring, elevenes stemmer* (s. 134-154). Cappelen Damm.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-83317-6_10
- Duff, A. P. (2012). How to carry out case study research. I A. Mackey & S. Gass (Red.), *Research methods in second language acquisition: a practical guide* (s. 95-116). Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch6>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics : quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Economou, C. (2013). Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen? *Forskning om undervisning och lärande*, 11, 44-60.
- Economou, C. (2018). ”På samma villkor?” : Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning och Demokrati*, 27(3), 53-75.
- Eklund Heionen, M., & Nyroos, L. (2023). Respons i fokus. Lärares normer och attityder till andraspråksdrag i studenttexter. *Högre utbildning* 13(3).
<https://doi.org/10.23865/hu.v13.3864>
- Elf, N., & Troelsen, S. (2021). Between joyride and high-stakes examination: Writing development in Denmark. I J. V. Jeffery & J. M. Parr (Red.), *Writing development in cross-national perspective : A cross case comparison* (s. 169-191). Routledge.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203796580>
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A.E., & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad* (5 uppl.). Wolters Kluwer.
- Europarådet. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing. Tillgänglig online: www.coe.int/lang-cefr. Hämtad den 21 december 2023.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fejes, A. (2019). Redo för komvux? Hur förbereder ämneslärarprogrammen och yrkeslärarprogrammen studenter för arbete i kommunal vuxenutbildning? *Studier av vuxenutbildning och folkbildning*, 10. Linköpings universitet. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1320505/FULLTEXT01.pdf>
- Fejes, A., & Andersson, P. (2022). The world’s highest participation rate in adult education? *Hessische Blätter Für Volksbildung*, 65(1). <https://doi.org/10.3278/HBV2201W007>
- Fejes, A., & Dahlstedt, M. (2023). Adult Migrants’ Language Learning, Labour Market, and Social Inclusion. *Social Inclusion*, 11(4), 1-4. <https://doi.org/10.17645/si.v11i4.7583>
- Fejes, A., Dahlstedt, M., Olson, M., & Sandberg, F. (2018). *Medborgarskap och utbildning för vuxna: Om komvux, folkbibliotek och medborgarskapandets praktiker*. Studentlitteratur.

- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. Southern Illinois Univ. Press. <https://doi.org/10.2307/358881>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication*, 32, 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Friedman, D. (2012). How to collect and analyze qualitative data. I A. Mackey & S. Gass (Red.), *Research methods in second language acquisition: a practical guide* (s. 180–200). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch10>
- Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideologies in discourse*. Taylor and Francis.
- Gee, J.P. (2015). *Literacy and Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739571>
- Gee, J.P., & Hayes, E.R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203830918>
- Gibbons, P. (2018). *Ljftt språket, ljftt tänkandet : språk och lärande* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Giota, J. (2013). Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt. *Vetenskapsrådets rapportserie* 3:2013.
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2023). Forskning på andrespråksskriving i Norge. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andraspråk: Vurdering, opplæring, elevenes stemmer* (s. 281–306). Cappelen Damm. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26994-4_13
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2010). Skriveforskning i et andrespråksperspektiv. *NOA - Norsk som andrespråk*, 26(2).
- Golden, A., & Lanza, E. (2019). Language Learning and Literacy: The Multilingual Subject in Narratives of Older Immigrant Refugee Women. I S. Bagga-Gupta, A. Golden, L. Holm, H. Laursen & A. Pitkänen-Huhta (Red.), *Reconceptualizing Connections between Language, Literacy and Learning*. *Educational Linguistics* 39 (s. 253–276). Springer, Cham. https://doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/978-3-030-26994-4_13
- Golden, A., & Magnusson, U. (2019). Nyere forskningsresultater på andrespråksskriving i Norge og Sverige med særlig vekt på andrespråkselevs skriving i skolefagene. *Acta Didactica Norge*, 13(1). <https://doi.org/10.5617/adno.6475>
- Golden, A., Kulbrandstad, L. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *NordAnd*, (2)1, 5–41.
- Golden, A., Kulbrandstad, L., & Tenfjord, K. (2023). Tverrspråklig innflytelse i skriftlige innlærtekster. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andraspråk: Vurdering, opplæring, elevenes stemmer* (s. 197–221). Cappelen Damm.
- Graham, S., & Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education around the globe: Introduction and call for a new global analysis. *Reading and writing*, 29(5), 781–792. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9640-1>
- Görman, U., & Etikprövningsmyndigheten (2023). *Vägledning om etikprövning av forskning på människor*. Etikprövningsmyndigheten.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Språkinriktad undervisning: en handbok* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to Functional Grammar* (2 uppl.). Edward Arnold.
- Hammersley, M. (2010). Reproducing or constructing? Some questions about transcription in social research. *Qualitative Research*, 10(5), 553–569. <https://doi.org/10.1177/1468794110375230>

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography : principles in practice* (4 uppl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315146027>
- Hanna, P., & Mwale, S. (2017). “I’m Not with you, Yet I Am...”: Virtual Face-to-Face Interviewing. I V. Braun, V. Clarke & D. Gray (Red.), *Collecting qualitative data: A practical guide to textual, media and virtual techniques* (s. 256–272.). Cambridge University Press.
- Haugli, H. (2020). *Stöttande skrivundervisning i språklig heterogena klasser. En studie av sjangerpedagogisk undervisning på barnetrinnet*. [Doktorsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Heath, S. B. (1982). Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. I D. Tannen (Red.), *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy*. ABLEX Publishing Corporation.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2024). Dialoguing on a Graphic Novel in the Language Learning Classroom with Upper Secondary School Students. *Nordic Journal of Literary Research*, 10(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v10.5337>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2021). Researching the complexities of the school subject Swedish as a Second Language: A Linguistic Ethnographic project in four schools. *Languages*, 6(4), 1–16. <https://doi.org/10.3390/languages6040205>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2020). Teachers’ acts of legitimation in second language education in Swedish upper secondary schools. *Language & Education*, 34(6), 535–552. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1775245>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2019). Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 452–466. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1693956>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 7. <https://doi.org/10.5617/adno.5569>
- Hedman, C., Lyngbäck, L.A., Paul, E., & Rosén, J. (2024). Epistemic Reciprocity Through a Decolonial Crip Literacy in Accommodated Language Education for Adults. *Applied Linguistics*, 1–16. <https://doi.org/10.1093/applin/amae029>
- Hell, A. I. G. (2022). Lärares iscensättning av stöttning vid nyanlända elevers digitala textproduktion. *Educare*, 3, 130–159. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.3.6>
- Hellmark, K. (2024). *Återkoppling, engagemang, bearbetning: återkopplingspraktiker i undervisning om akademiskt skrivande för studenter med svenska som andraspråk*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Hermansson, C., Jonsson, B., Levlin, M., Lindhé, A., Lundgren, B., & Norlund Shaswar, A. (2019). The (non)effect of joint construction in a genre-based approach to teaching writing. *The Journal of Educational Research*, 1–12, <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1563038>
- Hipkiss, A.M., & Andersson Varga A. P. (2018). Spotighting pedagogic metalanguage: How teachers build legitimate knowledge during tutorial sessions. *Linguistics and Education*, 47, 93–104, <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.08.0021>
- Hobel, P. (2019). Young adults’ writing experiences. I E. Krogh & S. Jakobsen (Red.), *Understanding young peoples writing development : Identity, diciplinarity and education* (s. 106–120). Routledge.

- Holliday, A. (2010). Analyzing qualitative data. I B. Paltridge & A. Phakiti (Red.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics* (s. 98–110). Continuum international publishing group.
- Holm, L. (2019). An Odd Couple? Literacy and Multilingualism in Day Care Centers. I S. Bagga-Gupta, A. Golden, L. Holm, H. Laursen & A. Pitkänen-Huhta (Red.), *Reconceptualizing Connections between Language, Literacy and Learning* (s. 127–143). Springer, Cham. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/978-3-030-26994-4_7
- Holm, L. (2004). *Hvilken vej ind i hvilken skriftlighed?: Et studie af undervisning i skriftlighed i dansk som andetsprog for voksne*. [Doktorsavhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet].
- Holmberg, P., & Wirdenäs, K. (2010). Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärarens klassrum. *Språk och stil*, 20, 105–131.
- Hornberger, N. (Red.). (2003). *Continua of Bilinguality. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596568>
- Hornberger, N. (1989). Continua of Bilinguality. *Review of Educational Research*, 59(3), s. 271–296. <https://doi.org/10.3102/00346543059003271>
- Hornberger, N., & Skilton-Silvester, E. (2000). Revisiting the Continua of Bilinguality: International and Critical Perspectives. *Language and Education*, 14(2), s. 96–122. <https://doi.org/10.1080/09500780008666781>
- Hultqvist, S., & Hollertz, K. (2021). ”Det är klart de vet vad uppgivenhet betyder”: Kommunikation och språk i vård- och omsorgsutbildning på komvux. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(2), 25–45. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111225>
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17–29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing* (3 uppl.). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315717203>
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524742>
- Hyltenstam, K., & M. Milani. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet - En forskningsöversikt* (s. 17–152). Vetenskapsrådet.
- Högberg, R., Gruber, S., & Nyström, S. (2020). Teachers’ work and positionings in relation to newly arrived students in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103–156. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103156>
- Ivanič, R. (2017, juni). *Round table on discourses of writing, and writer identity*. Konferensbidrag, LITUM Symposium: Umeå universitet.
- Ivanič, R. (2009). Bringing literacy studies into research on learning across the curriculum. I M. Baynham & M. Prinsloo (Red.), *The future of literacy studies* (s. 100–122). Palgrave Macmillan.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi:10.1080/09500780408666877>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing*. John Benjamins.

- Jakobson, L. (2019). *Skriflig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk: teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattningar*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3/4), 152–170.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203869956>
- Jansson, G. (2000). *Tvårkulturella skrivstrategier: Kobesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Jarvis, S. (2017). Transfer: An overview with an Extended Scope. I A. Golden, K. Tenfjord & S. Jarvis. *Crosslinguistic Influence and Distinctive Patterns of Language Learning* (s. 12–28). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783098774-004>
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203935927>
- Jeffery, J. V., & Parr, J. M. (Red.). (2021). Framework for comparing writing curricula. I *International perspectives on writing curricula and development: A cross-case comparison* (s. 1–17). Routledge.
- Johansson, B., & Sandell Ring, A. (2015). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. (4. uppl.). Hallgren & Fallgren.
- Jones, N. (1990). Reader, writer, text. I R. Carter (Red.), *Knowledge about Language and the Curriculum: The LINC Reader*. Hodder and Stoughton.
- Jølbo, I. (2023). Om stemme i andrespråksskrivning hos voksne. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråkslæring hos voksne: vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (2 uppl., s. 113–129). Cappelen Damm Akademisk.
- Jølbo, I. (2021). Andrespråksskrivning på norsk: teksten, konteksten og skriveren. I A.H., Gujord & G.T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 336–355). Cappelen Damm akademisk.
- Jølbo, I. (2014). Identitetskonstruksjoner i andrespråkstekster til elever med somalisk språkbakgrunn. *NordAnd*, 9(2), 73–97.
- Kaplan, A. (2006). *The conduct of inquiry: methodology for behavioral science*. Transaction Publishers.
- Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1–20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x>
- Kaplan, R. (1972). *The anatomy of rhetoric: Prolegomena to a functional theory of rhetoric*. Center for Curriculum Development, Inc.
- Karlsson, A. (2016). *En arbetsdag i skriftsambället: ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken: småskrift utarbetad av Språkrådet* (3 uppl.). NE Nationalencyklopedin AB.
- Kozar, O., & Yates, L. (2018). Factors in language learning after 40: Insights from a longitudinal study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 57, 181–204. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1515/iral-2015-0113>.
- Kress, G. (2007). Meaning, Learning and Representation in a Social Semiotic Approach to Multimodal Communication. I A. McCabe, M. O'Donnell & R. Whitaker (Red.), *Advances in Language and Education* (s. 15-39). Continuum.
- Kristen, C., Mühlau, P., & Schacht, D. (2016). Language acquisition of recently arrived immigrants in England, Germany, Ireland, and the Netherlands. *Ethnicities*, 16, 180–212. <https://doi.org/10.1177/1468796815616157>

- Kubota, R. (1998). An Investigation of L1-L2 Transfer in Writing among Japanese University Students: Implications for Contrastive Rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 7(1), 69–100.
- Kulbrandstad, L., Egeland Ljung, B., Nordanger, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråkslärares uppfattningar. *NOA*, 36(2), 5–20.
- Lantolf, J.P. (2011). The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition. Sociocultural theory, second language acquisition and artificial L2 development. I D. Atkinson (Red.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (s. 24-47). Routledge.
- Larsson, S. (2020). Didaktik för vuxnas studier. I A. Fejes, K. Muhrman & S. Nyström (Red.), *Om vuxenutbildning och vuxnas studier : en grundbok* (s. 231–252). Studentlitteratur.
- Leki, I. (1997). Completely Different Worlds?: EAP and the Writing Experiences of ESL Students in University Courses. *TESOL Quarterly*, 31(1), 39–69.
<https://doi.org/10.2307/3587974>
- Leskinen, K. (2023). Refugee-background students negotiating academic literacy practices in L2: a dialogical and nexus analytical approach. *European Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 53–78. <https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0005>
- Lindberg, I., & Sandwall, K. (2017). Conflicting Agendas in Swedish Adult Second Language Education. I C. Kerfoot, & K. Hyltenstam (Red.), *Entangled Discourses: South-North Orders of Visibility* (s. 119–136). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315640006-10>
- Lindberg, I., & Sandwall, K. (2012). Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet - En forskningsöversikt* (s. 368–502). Vetenskapsrådet.
- Lønsmann, D. (2023). Beyond Language: The Complex Positioning Work by Language Teachers in an Integration Classroom. *Applied Linguistics*, 44(4), 678–697, <https://doi.org/10.1093/applin/amac053>
- Magnusson, U. (2013). Paradigms in Swedish as a second language – Curricula for primary school and secondary school in Swedish as a second language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 61–81.
- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling en- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Magnusson, U., & Rejman, K. (2023). Teacher perspectives on writing instruction in the Language Introduction Program in Sweden. *Writing and Pedagogy*, 14(3), 297–322.
<https://doi.org/10.1558/wap.23269>
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Manchón, R., & Matsuda, P. K. (2016). *Handbook of second and foreign language writing*. Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614511335>
- Martin-Jones, M., & Jones, K. E. (Red.). (2000). *Multilingual literacies : Reading and writing different worlds*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/swll.10>
- Martin, J. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.59>
- Martin, J., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Addison-Wesley.
- Matsuda, P.K., Ortmeier-Hooper, C., & Matsuda, A. (2009). The expansion of second language writing. I R. Beard, D. Myhill, J. Ryhill & M. Nystrand (Red.), *The SAGE Handbook of*

- Writing Development* (s. 457–471). SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9780857021069>
- May, S. (2014). Disciplinary Divides, Knowledge construction, and the Multilingual Turn. I S. May (Red.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (s. 7–31). Routledge.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative content analysis: A step-by-step guide*. SAGE Publications.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (2 uppl.). Jossey-Bass.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (4 uppl.). SAGE Publications.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: context and narrative*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674041141>
- Müller, N., Lindefjeld, K. A., & Busse, V. (2021). Underlying beliefs about writing and teaching writing in Germany: An analysis of policy documents for German in year 9 at secondary school. I J. V. Jeffrey & J. M. Parr (Red.), *Writing development in cross-national perspective: A cross case comparison* (s. 123–146). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003051404-7>
- Nordmark, S., & Colliander, H. (2023). Adult Migrants' Endeavours for a Life as Included. *Social Inclusion*, 11(4), 111–120. <https://doi.org/10.17645/si.v11i4.6992>
- Norlund Shaswar, A. (2022). The mobility of everyday literacies. Literacy practices for passing a driving test as a potential resource of L2 and literacy development. I A. Norlund Shaswar & J. Rosén (Red.), *Literacies in the age of mobility : Literacy practices of adult and adolescent migrants* (s. 103–130). Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-83317-6>
- Norlund Shaswar, A. (2020). Verbaliserade och praktiserade språknormer inom Svenska för invandrare. *HUMANETTEN*, (45), 156–184. <https://doi.org/10.15626/hn.20204507>
- Norlund Shaswar, A. (2014). *Skriftbruk i vardagsliv och i sf-utbildning: en studie av fem kurdiska sf-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Norlund Shaswar, A. & Wedin, Å. (2019). Language learning strategies and teaching practices in adult L2 education: The case of Swedish for Immigrants. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13(3), 17–34. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201907063590>
- Norlund Shaswar, A., & Rosén, J. (2022). Multiple approaches to literacies in the age of mobility. I A. Norlund Shaswar & J. Rosén (Red.), *Literacies in the age of mobility : Literacy practices of adult and adolescent migrants* (s. 1–24). Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-83317-6>
- Norton Peirce, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Nuottaniemi, A. (2023). *Flerspråkighetens gränser : språkdidaktik på (o)jämlig grund i migrationernas tid*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter : Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass* [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Nyström, S., Fejes, A., & Mešić, N. (2023). Social Inclusion Beyond Education and Work: Migrants Meaning-Making Towards Social Inclusion. *Social Inclusion*, 11(4), 5–12. <https://doi.org/10.17645/si.v11i4.6984>

- Ortega, L. (2013). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. I S. May (Red.), *The Multilingual Turn : Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (s. 32–53). London: Routledge.
- Ortega, L. (2019a). Foreword. I S. Bagga-Gupta, A. Golden, L. Holm, H. Laursen & A. Pitkänen-Huhta (Red.), *Reconceptualizing Connections between Language, Literacy and Learning* (s. 1–14). Springer. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/978-3-030-26994-4_1
- Ortega, L. (2019b). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103, 23–38
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2010). Artefactual literacies: Every object tells a story. *Teachers College Press*.
- Pájaro, V., & Monsen, M. (2023). Norskopplæring for voksne: en kritisk sosiolingvistisk tilnærming. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne: vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (2 uppl., s. 11–24). Cappelen Damm Akademisk.
- Palm, C. (2023). Diskurser om skrivande i styrdokument för svenska som andraspråk på grundläggande och gymnasial nivå inom vuxenutbildning. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1), 21–38. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.3529>
- Papadopoulos, D. (2022) Individualising processes in adult education research: a literature review, *International Journal of Lifelong Education*, 42(1), 8–21, <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2135141>
- Papadopoulos, D. (2024). *Individualising processes in adult education: The case of Swedish for immigrants (SFI)*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Papadopoulos, D., Wass, L. K., & Wärvik, G. (2023) Individualising processes in the making: policy complexities and tensions of municipal adult education in Swedish for immigrants. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2275805>
- Parr, J. (2021). Writing as portrayed in New Zealand curriculum and assessment tools. I J. V. Jeffrey & J. M. Parr (Red.), *International perspectives on writing curricula and development: A cross-case comparison* (s. 18–36). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003051404-2>
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4. uppl.). SAGE Publications.
- Peltzer, K., & Siekmann, L., & Parr, J., & Busse, V. (2022). What beliefs about writing guide EFL curricula? An analysis of relevant policy documents for teaching English at German secondary schools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1363–1387. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01089-w>
- Peterson, S., Parr, J., Lindgren, E., & Kaufman, D. (2018). Conceptualizations of writing in early years curricula and standards documents: International perspectives. *Curriculum Journal*, 29(4), 499–521. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1500489>
- Pennycook, A. (2000). The Social Politics and the Cultural Politics of Language Classroom. I J.K. Hall & W.G Egginton (Red.), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (s. 89-103). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800417984-011>
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development : processability theory*. Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.15>
- Pienemann, M. (1989). Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52–79. <https://doi.org/10.1093/applin/10.1.52>

- Pienemann, M., & Håkansson, G. (1999). A unified approach toward the development of Swedish as L2: A Processability Account. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(3), 383–420. <https://doi.org/10.1017/S0272263199003022>
- Polio, C., & Williams, J. (2009). Teaching and testing writing. I M. H. Long, & C. J. Doughty (Red.), *The Handbook of Language Teaching* (s. 486–517). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch26>
- Randahl, A.-C. (2012). "Oftast är vi ganska fria": eleverna, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklasser [Licentiatavhandling, Göteborgs universitet].
- Révész, A. (2012). Coding Second Language Data Validly and Reliably. I A. Mackey & S. Gass (Red.), *Research methods in second language acquisition: a practical guide* (s. 203–221). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch11>
- Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. I R. Hasan, & G. Williams (Red.), *Literacy in society* (s. 86–123). Longman.
- Rosén, J., & Bagga-Gupta, S. (2015). Prata svenska, vi är i Sverige. *Linguistics and Education*, 31, 59–73. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2015.05.003>.
- Rosén, J., & Bagga-Gupta, S. (2013). Shifting identity positions in the development of language education for immigrants: an analysis of discourses associated with "Swedish for immigrants". *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), 68–88. <https://doi.org/10.1080/07908318.2013.765889>
- Rosén, J., & Lundgren, B. (2021). Challenging monolingual norms through pedagogical translanguaging in adult education for immigrants in Sweden? I P. Juvonen & M. Källkvist (Red.), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (s. 186–202). <https://doi.org/10.21832/9781788927383-012>
- Rowell, J., & Pahl, K. (2015). *The Routledge handbook of literacy studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717647>
- Rydell, M., Nyström, S., & Dahlstedt, M. (2023). Directing Paths Into Adulthood: Newly Arrived Students and the Intersection of Education and Migration Policy. *Social Inclusion*, 11(4), 91–100. <https://doi.org/10.17645/si.v11i4.6825>
- Sahlée, A. (2013). Definition och värdering av språk i grundskolans styrdokument, med särskilt fokus på svenska som andraspråk. *NordAnd*, 8(2), 33–62.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4 uppl.). SAGE Publications.
- Sandgaard-Ekdahl, H., & Wallden, R. (2022a). "Det fattas jättemycket": genreoretiska perspektiv på vuxna andraspråkslevers texter och responssamtal. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(2), 55–86. <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i2.19003>
- Sandgaard-Ekdahl, H., & Wallden, R. (2022b). Argumentationsskrivande inom grundläggande vuxenutbildning: En utmaning för lärare och elever. I K. Aldén och M. Olofsson (Red.), *Möjligheter till lärande: Andraspråksdidaktik i ett kritiskt perspektiv* (s. 200–210). Liber.
- SCB (2024). Anställa med lärarlegitimation med behörighet i ämne läsåret 2022/2023. Skolverket och statistikmyndigheten.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>

- Scollon, R., & Scollon, S. W. (1981). *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*. Ablex.
- Scribner, S. (1984). Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*, 93(1), 6–21. <https://doi.org/10.1086/443783>
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674433014>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
- Selj, E. (2023a). Skrivekyndighet of de nye skriverne i utdanningssystemet. I A. Golden & E. Selj. *Skriving på norsk som andraspråk: Vurdering, opplæring, elevenes stemmer* (s. 13–47). Cappelen Damm.
- Selj, E. (2023b). Elevtekster, teksttyper og skriveopplæring i yrkesfag. I I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andraspråk: Vurdering, opplæring, elevenes stemmer* (s. 197–221). Cappelen Damm.
- Selj, E. (2019). Å lese og å arbeide med fagtekster på andrespråket. I E. Selj, Elisabeth & Ryen, Else (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 178–200). Cappelen Damm Akademisk.
- Selj, E. (2010). Utfordringer ved narrativ textskriving når norsk er andrespråk, *NordAnd*, 5(2), 35–59. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-04-05>
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. [Licentiatavhandling, Stockholms universitet].
- Severino, C. (1993). The Sociopolitical Implications of Response to Second Language and Second Dialect Writing. *Journal of Second Language Writing*, 2(3), 181–201. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(93\)90018-X](https://doi.org/10.1016/1060-3743(93)90018-X)
- Silva, T. (1993). Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and its Implications, *TESOL Quarterly*, 27(4), 657–677. <https://doi.org/10.2307/3587400>
- Silva, T. (2013). Second language writing: Talking points. *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 432–434. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2013.08.004>
- Simpson, J., & Whiteside, A. (2015). *Adult Language Education and Migration: Challenging Agendas in Policy and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718361>
- Skolinspektionen. (2024a). *Undervisningstiden i kommunal vuxenutbildning*. Diarienummer: SI 2022:11388. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2024b). *Rektors arbete för rättvisande och likvärdiga betyg inom komvux på entreprenad*. Hämtad den 9 juli 2024: <https://www.skolinspektionen.se/aktuellt/pagaende-granskningar/rektors-arbete-for-rattvisande-och-likvardiga-betyg-inom-komvux-pa-entreprenad/>
- Skolinspektionen. (2023a). *Undervisning inom kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare: att lära sig och utveckla ett funktionellt andraspråk. Tematisk kvalitetsgranskning 2023*. Diarienummer: SI-2021:7631. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2023b). *En granskning av kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (sfi)*. Diarienummer: SI 2023:7614. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2012). *Grundläggande vuxenutbildning – en granskning av uppföljning och anpassning av utbildningen*. Skolinspektionen.

- Skolinspektionen. (2019). *Kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*. Skolinspektionen.
- Skollagen* (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2024). *Elever och studieresultat i kommunal vuxenutbildning 2023*. Skolverket.
- Skolverket. (2023a). *Komvux- studieresultat – riksnivå – kalenderår 2022*. Sveriges officiella statistik.
- Skolverket. (2023b). *Regionala dialoger om komvux 2023*. Skolverket. Tillgänglig online: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=11975> Hämtad den 12 augusti 2024.
- Skolverket. (2023c). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning – läsåret 2022/23*. Tillgänglig online: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=11343> Hämtad den 12 augusti 2024. Skolverket. (2011a). *Ämne - svenska som andraspråk*. Skolverket.
- Skolverket. (2022a). *Svenska som andraspråk*. Skolverket.
- Skolverket. (2021). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk: komvux på grundläggande nivå*. Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Läroplan för vuxenutbildningen*. Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Grundläggande litteracitet : att undervisa vuxna med svenska som andraspråk. Kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska som andraspråk*. Skolverket.
- Smidt, J. (2010). Å bygge hus og murer, veier og bruer i skrift: Skrivning i morsmålsfaget og de andra fagene på skolan. I K. Adelman (Red.), *Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten. Sjunde nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning* (s. 143–167). Holmbergs AB.
- Snow, C. E. (2000). On the Limits of Reframing: Rereading the National Academy of Sciences Report on Reading. *Journal of Literary Research*, 32(1), 113–120. <https://doi.org/10.1080/10862960009548066>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245>
- Spolsky, B. (2017). Investigating language education policy. I K. King, YJ. Lai & S. May (Red.), *Research methods in language and education* (3 uppl., s. 39–52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02329-8_3-2
- Staafl, P. (2015). *Som man frågar får man svar: Andraspråksstudenter möter lärares krav i hemtentor*. [Licentiatavhandling, Linnéuniversitetet/Malmö högskola].
- Stenbäck, L., & Wedin, Å. (2020). Föreställningar om läsande och läsundervisning hos lärare i svenska som andraspråk. *Educare*, 4, 109–135. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.4.5>
- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91. <https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369>
- Street, B. (2001). Literacy Empowerment in Developing Societies. I L. Verhoeven & C. Snow (Red.), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups* (s. 23–38). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practice in New Literacy Studies. I M. Martin-Jones & K. E. Jones (Red.), *Multilingual Literacies : Reading and writing*

- different worlds* (s. 17–29). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/swll.10.08str>
- Street, B. (1997). The Implications of the ‘New Literacy Studies’ for Literacy Education. *English in Education*, 31(3), 45–59. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>
- Street, B. (1995). *Social Literacies. Critical perspectives on literacy in development, ethnography and education*. Longman.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Sturk, E., & Lindgren, E. (2019). Discourses in teachers’ talk about writing. *Written Communication*, 36(4), 503–37. <https://doi.org/10.1177/0741088319862512>
- Sturk, E. (2023). The teaching of writing across the curriculum in school years 4–6 in Sweden. *Written Communication*, 40(3), 892–942. <https://doi.org/10.1177/0741088323116950>
- Sturk, E., Randahl, A.-C., & Olin-Scheller, C. (2020). Back to basics? *Nordic Journal of Literary Research*, 6(2), 1–24. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2005>
- Sundberg, D. (2023). *Läroplaner för kommunal vuxenutbildning i Sverige: En läroplansteoretisk analys av policyutvecklingen 1968–2022*. Skolverket.
- Svensson, M. (2019). Compensating for conflicting policy goals: Dilemmas of teacher’s work with asylum-seeking pupils in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 63(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324900>
- SVT Nyheter. (2023). Kungälv först i Västra Götaland med språktester för vårdpersonal. Publicerad 16 februari 2023. <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/vast/kungalv-forst-i-vastra-gotaland-med-spraktester-for-vardpersonal>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Terry, G., & Braun, V. (2017). Short but Often Sweet. The Surprising Potential of Qualitative Survey Methods. I V. Braun, V. Clarke & D. Gray (Red.), *Collecting qualitative data: A practical guide to textual, media and virtual techniques* (s. 15–40). Cambridge.
- Thomas, W.P., & Collier, V.P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tkachenko, E. (2021). Å bygge yrkesidentitet gjennom å jobbe med arbeidsrelevante tekster. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråkslæring hos voksne : Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 216–236). Cappelen Damm Akademisk.
- Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10) 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Uddling, J. (2022). To integrate a language focus in a linguistically diverse physics classroom. *Language and Education*, 36(3), 259–278. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1933018>
- Utbildningsdepartementet. (2020). SOU 2020:66. *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom kommun: för elever med svenska som andraspråk*. Statens offentliga utredningar.
- Utbildningsdepartementet. (2018). SOU 2018:71. *En andra och en annan chans – ett kommun i tiden*.
- Utbildningsradion. (2020). *Skrivglappet*. <https://urplay.se/program/217798-skrivglappet>
- Vetenskapsrådet. (2017). *Good research practice*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

- Walldén, R. (2023). Adult migrants' voices about learning and using Swedish at work placements in basic language education, *Studies in the Education of Adults*, 56(1), 43–65. <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2246763>
- Walldén, R. (2019a). *Genom genrens lins : pedagogisk kommunikation i tidigare skolor*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Walldén, R. (2019b). Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: Ett betydelskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3–4), 36–61. <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>
- Wedin, Å. (2023a). Skrivande bland unga vuxna som invandrat som ensamkommande barn. A. Golden & E. Selj (Red.), *Skrivning på norsk som andraspråk: Vurdering, opplæring, elevenes stemmer* (s. 111–133). Cappelen Damm.
- Wedin, Å. (2023b): Becoming an independent Swedish citizen: Critical literacy as a tool for multilingual literacies in Swedish for Immigrants, *Studies in the Education of Adults*, 11(2), 30–52. 10.1080/02660830.2023.2171097
- Wedin, Å. (2022a). Writing as multilingual and multimodal practice. The case of the language introduction program in Swedish upper secondary school. I A. Norlund Shaswar & J. Rosén (Red.), *Literacies in the age of mobility : Literacy practices of adult and adolescent migrants* (s. 215–238). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83317-6_9
- Wedin, Å. (2022b). Teachers in the Crossfire. *Educare*, 4, 27–49. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.4.2>
- Wedin, Å. (2020). Negotiating identities through multilingual writing: Local school policy that opens up spaces for students' diverse languages. *Linguistics and Education*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100775>
- Wedin, Å. (2017). Arbete med identitetstexter. Flerspråkigt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *NordAnd*, 12(1), 45–61. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-04>
- Wedin, Å., & Norlund Shaswar, A. (2023). Teachers' perceptions of letter learning among adults : The case of basic literacy education in Swedish for Immigrants, *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1), 39–58. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.3843>
- Wedin, Å., & Norlund Shaswar, A. (2021). Litteracitetspraktiker i vardags- och samhällsliv : Skriftspråksvanor hos svenska sfi-elever med kort eller ingen tidigare studiebakgrund. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2), 19–19. <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2797>
- Wedin, Å., & Rosén, J. (2022). Lärare för andra? : Aktörskap, kompetens och yrkesroller på språkinroduktionsprogrammet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 54–74. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.03>
- Wedin, Å., & Straszer, B. (2023). Teachers of Swedish as a Second Language. *Educare*, 1, 216–237. <https://doi.org/10.24834/educare.2023.1.812>
- Wedin, Å., & Straszer, B. (2022). Introduction to the special issue on Swedish as a second language. *Languages*, 7(2), 113. <https://doi.org/10.24834/educare.2023.1.812>
- Wedin, Å., Rosén, J., & Hennius, S. (2018). Transspråkande modalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 23(1–2), 15–38. <https://doi.org/10.1080/00909882.2014.911942>

- Westling Allodi, M. (2007). Equal opportunities in educational systems: The case of Sweden. *European Journal of Education*, 42, 133–46. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00284.x>
- Wilcox, K. C., Dacus, L. C., & Yu, F. (2021). Adolescent writing development in the United States pre and post the implementation of the common core. I J. V. Jeffery & J. M. Parr (Red.), *Writing development in cross-national perspective: A cross case comparison* (s. 78–100). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003051404-5>
- Winlund, A. (2021). Writing practices of recently immigrated adolescent emergent writers: A study from a language introductory program in Sweden. *Journal of Second Language Writing*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100794>
- Winlund, A. (2020). Emergent literacy instruction: ‘continua of biliteracy’ among newly immigrated adolescents. *Language and Education*, 34(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1701006>
- Woods, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976), The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Zetterholm, E. (under utgivning). Skrivdidaktiska diskurser på sfi – lärare reflekterar över sin skrivundervisning. I J. Rosén, B. Ljung Egeland, A. Norlund Shaswar & Å. Wedin (Red.), *Litteracitet inom utbildning i svenska för invandrare*. Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Frågor om skrivande i relation till 1) individnivå: lärarnas uppfattningar, utbildning och erfarenheter 2) lokal kontext: kollegium, skola 3) samhällelig kontext: omgivande samhälle, styrdokument.

Vad är viktigast att eleverna lär sig skriva

- Enligt dig
- Enligt SVA-kollegiet
- Enligt styrdokument/
sambällsförväntningar

Vad har du för erfarenheter av skrivande?

- Fritid
- Utbildning

Vad ägnas tid åt och varför

- Din praktik
- Dina kollegor
- Styrdokument

Hur kan eleven bäst lära sig skrivande

- Enligt dig
- Förutsättningar på mesonivå
- Styrdokumentens inramning

Vad har eleverna redan med sig

- Din förståelse av eleverna

Bedömning - hur, vad och varför

- Hur går din bedömning till? Varför gör du så? Vad tycker du är viktigast?
- Hur gör dina kollegor? Råder det samstämmighet?
- Vad säger styrdokument? Vilket skrivande tror du att eleverna förväntas ha med sig?

- Vad har du själv för egna erfarenheter av skrivande. Vad skriver du en vanlig dag? Känner du dig förberedd att undervisa i skrivande?
- Känner du dig säker i ditt eget skrivande?
- Vad fick du för utbildning om skrivande?
- *Vad* fick dina elever skriva senast? *Varför* fick de skriva om det? Skulle du säga att det är en typisk skrivuppgift?
- Har ni kommit överens om i kollegiet vad kursen ska innehålla för skrivande? Finns en samsyn?
- Arbetar ni på något sätt gemensamt kring text och skrivande? Har du/ni på något sätt fått fortbildning inom skrivundervisning eller bedömning av skrivande?

- Vad tycker du är det viktigaste att dina elever lär sig skriva?
- Vad har dina elever med sig för skrivande? Vilka utmaningar finns? Finns det några särskilda möjligheter när det kommer till att arbeta med vuxna som redan skriver på ett annat språk?
- Vad tror du att dina elever behöver för skrivande? Varför är det skrivandet viktigt i samhället/studielivet osv?
- Hur mycket tid skulle du säga ägnas åt skrivande jämfört med andra delar?
- Vilket skrivande möter du i läromedel?
- Hur kan en typisk bedömning av text se ut?
- Vad tycker du är det viktigaste när du bedömer text? Varför?
- Diskuterar ni elevers texter i kollegiet? Är ni överens?
- Hur tycker du att praxis ser ut – finns det en samstämmighet bland SVA-lärare?
- Hur ”korrekt” tror du dina elever behöver kunna skriva för det de ska göra efter kursen?
- Hur tycker du att styrdokumentet stöttar dig i bedömning?
- Hur tycker du att styrdokumentet stöttar dig när du ska planera skrivande?
- Om det inte fanns några ramfaktorer som hindrar. Vad tycker du att kurser i svenska som andraspråk bör innefatta för undervisning om skrivande?
- Finns det något som du skulle vilja tillägga?

+ uppföljning av Ivaničs diskurser och enkätsvar, exempelvis ”vi har pratat mycket om språkliga färdigheter – hur ser du på skrivande för nöje och kreativitet? Skrivande för att kunna delta i demokrati osv. – vilken plats har det/skulle det kunna ha i svenska som andraspråk?

Exempel på följdfrågor

- Hur menar du då?
- Kan du ge något exempel?
- Hur kommer det sig?
- Är det viktigt också i styrdokumentet?
- Är det något typiskt i ämnet svenska som andraspråk?
- Är det något som ni kommit överens om/diskuterat i kollegiet?
- Är det dina egna erfarenheter av skrivande?
- Varför tror du att de behöver det/varför är det så?
- Du nämnde att x, varför är det viktigt?

Bilaga 2: Enkät

Hej!

Tack för att du tar dig tid! Dina svar är ett värdefullt bidrag till den didaktiska forskningen i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning.

Mitt namn är Clara Palm. Jag är doktorand vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Det här forskningsprojektet heter *Skrivande och skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildningen*. Syftet med projektet är att undersöka hur lärare ser på skrivande och hur de arbetar med skrivundervisning. Göteborgs universitet är ansvarig för projektet i egenskap av forskningshuvudman.

Deltagandet innebär att du besvarar två öppna frågor som handlar om skrivundervisning, följt av 11 korta bakgrundsfrågor om dig och din skola. Det tar cirka 10 minuter att besvara enkäten. Den insamlade enkätdata kommer att användas i forsknings- och utbildningssammanhang, vilket kan vara vetenskapliga artiklar, konferenser och i utbildning. Data som samlas in från den här enkäten tillgängliggörs därefter i *Svensk nationell datafjäms*, vilket möjliggör ny forskning för olika syften.

Det är helt frivilligt att delta i projektet och du har möjlighet att lämna frågor obesvarade eller avbryta ditt deltagande innan du har lämnat in dina svar. Ingen information sparas innan du har skickat in dina svar.

Du kommer även ges möjlighet att delta i en uppföljande intervju och ges därför valet att lämna din e-postadress. Uppgifter som kan kopplas till dig på detta sätt räknas som personuppgifter enligt EU:s dataskyddsförordning 2016/679 (GDPR). Göteborgs universitet är personuppgiftsansvarig för denna behandling. Personuppgifterna kommer att förvaras på ett säkert sätt och pseudonymer kommer att användas. Uppgifterna kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. Alla personuppgifter (inklusive pseudonymer) kommer att tas bort innan data tillgängliggörs. När projektet är avslutat kommer det som samlats in och behandlats inom projektet att sparas i minst 10 år. Om materialet bedöms ha ett bestående värde kommer det att bevaras för framtiden. Enligt EU:s dataskyddsförordning samt nationell kompletterande lagstiftning har du rätt att:

- begära tillgång till dina personuppgifter
- få dina personuppgifter rättade
- få dina personuppgifter raderade
- få behandlingen av dina personuppgifter begränsad.

Om du vill återropa någon av dessa rättigheter ska du ta kontakt med Clara Palm, clara.palm@gu.se, eller dataskyddsombudet vid Göteborgs universitet (dataskydd@gu.se).

Kontaktuppgifter vid frågor eller för mer information om studien:

Clara Palm, doktorand, clara.palm@gu.se

Liss Kerstin Sylven, professor och huvudhandledare, lisskerstin.syven@ped.gu.se

Eva Lindgren, professor och handledare, eva.lindgren@umu.se

Återigen, tack för att du delar med dig av ditt perspektiv och av dina erfarenheter!

Informerat samtycke

Jag har läst och förstått informationen om studien. Jag väljer att delta i studien. Jag godkänner att Göteborgs universitet behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information. Jag godkänner att insamlad data kommer att användas i forskningsändamål i vid bemärkelse.

Om skrivande och skrivundervisning

1. Vad, anser du, är det viktigaste att fokusera på i undervisningen för att dina elever ska kunna skriva på svenska? Varför är det viktigt?

2. Tänk på en elevtext som du bedömer. Vad, anser du, kännetecknar en elevtext av god kvalitet i svenska som andraspråk? Ange vilken kurs du har i åtanke.

3. Skulle du vilja delta i en uppföljande intervju om skrivande och skrivundervisning?

Nej

Jag vill gärna veta mer, kontakta mig på mejladress:

4. Här har du möjlighet att lägga till något om du önskar

Om dig och din skola

5. **Ålder?**

- 20–30 år
- 31–40 år
- 41–50 år
- 51–60 år
- 61 år eller äldre

6. **Kön?**

- Kvinna
- Man
- Vill ej ange

7. **Har du lärarexamen?**

- Ja
- Nej

8. **Har du legitimation/behörighet i svenska som andraspråk?**

- Ja, behörighet för åk 1–6/SFI
- Ja, behörighet för åk 7–9/Grundvux
- Ja, behörighet för gymnasiet
- Nej

9. **Hur många år har du arbetat som lärare?**

- 0–3 år
- 4–7 år
- 8–11 år
- 12–15 år
- 16 år eller mer

10. Hur många år har du arbetat som lärare i svenska som andraspråk?

- 0–3 år
- 4–7 år
- 8–11 år
- 12–15 år
- 16 år eller mer

11. Vilken typ av utbildningsanordnare arbetar du hos?

- Privat
- Kommunal
- Folkhögskola
- Annat/vet ej

12. Var i Sverige ligger din skola?

- Stockholms län
- Uppsala län
- Södermanlands län
- Östergötlands län
- Jönköpings län
- Kronobergs län
- Kalmar län
- Gotlands län
- Blekinge län
- Skåne län
- Hallands län
- Västra Götalands län
- Värmlands län
- Örebro län
- Västmanlands län
- Dalarnas län
- Gävleborgs län
- Västernorrlands län
- Jämtlands län
- Västerbottens län
- Norrbottens län

14. Hur många elever läser svenska som andraspråk (exklusive SFI) på din skola, ungefär?

- 1–50
- 51–100
- 101–150
- 151 eller fler

15. Hur väl tycker du att styrdokumenterna stöttar dig i planerandet och genomförandet av skrivundervisning?

- Mycket väl
- Väl
- Varken eller
- Inte så väl
- Inte alls

Kommentar

16. Hur väl tycker du att styrdokumenterna stöttar dig vid bedömning av skrivande?

- Mycket väl
- Väl
- Varken eller
- Inte så väl
- Inte alls

Kommentar

Bilaga 3: Utdrag ur fältanteckningar

Exempel 1:

Läraren	Elev	Reflektion
Läraren inleder med att prata om vädret. Förklarar vad "slask" är. Hon har delat ut "hitta texten" på bänkarna. Det är en isärklippt text med ett par meningar på varje remsa.	Eleverna får bygga ihop texten i par	
Läraren hänvisar till läroboken och frågar vilken sida insändare finns på. På uppslaget finns flera insändare. Läraren frågar vad "festival" betyder. Drar en namnlapp för att fördela ordet.	s. 68, svarar en elev. "Fest", "man tittar", svarar elev.	
Läraren läser rubriken och frågar en elev vad hen tror att insändaren tycker om festivalen. Läraren frågar vad den signatur som det står "tonårsföräldern" uttrycker för åsikt i insändaren och vad "tonår" betyder.	- "Lucia"? Frågar en elev. "Tärnor"? - Nej, "tonår" är inte tärnor! Eleverna skrattar. "Jättebra att du frågar", säger läraren.	Det är god stämning i gruppen.
Läraren högläser insändaren "stoppa festivalen" och säger att den följer mallen och frågar vilka argument som finns.	Eleverna svarar vilka argumenten är	
Läraren betonar att författare har frihet och att man inte alltid följer skrivregler. "Man har egen frihet men jag		

rekommenderar att ni följer skrivregler vid bedömning”.		
<p>Läraren högläser nästa insändare. Den här börjar argument på ett annat sätt, men hur? frågar läraren. Läraren läser sista insändaren och kommenterar att man inte behöver förstå alla ord. Läraren startar sedan en PPT och visar uppgiften som handlar om att hitta argument i ”stoppa festivalen”. Eleverna uppmanas att analysera insändarna i grupp. Därefter ska de titta på vad de andra grupperna har svarat.</p>	<p>I ett delat dokument ska grupper om fyra elever jobba med varsin insändare.</p> <p>Efter en stund får grupperna gå in i varandras texter.</p>	<p>Det är fokus på textstruktur</p>
<p>Läraren visar dokumentet med de olika analyserna. Läraren kommenterar och uppmanar eleverna att ändra själva. Till exempel har en grupp identifierat en förklaring i stället för ett argument.</p> <p>Läraren uppmanar alla grupper att skriva en mening med signatur och sammanfattning.</p>		

Avhandlingens artiklar

Avhandlingen bygger på följande vetenskapliga artiklar:

Artikel 1: Palm, C. (2023). Diskurser om skrivande i styrdokument för svenska som andraspråk på grundläggande och gymnasial nivå inom vuxenutbildning. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1), 21–38. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.3529>

Artikel 2: Palm, C. (under granskning). Swedish as a second language teachers' beliefs of writing instruction for adult learners.

Artikel 3: **Palm, C.** Randahl, A.-C. & Sylvén, L.K. (under granskning) Writing instruction in Swedish as a second language for adult learners.

Den publicerade artikeln trycks med förlagets tillstånd.

Previous publications:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÄNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRÄNSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BIÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsensdets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarfarebeter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidsbhem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studierande vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innebäll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En besyning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunmandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLMSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärvade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasielärares lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinlärning. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inlärning ur genusperspektiv. En studie av gymnasielärover på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synsättnings eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samballsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARILÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenschefer ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska rammar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". *A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visnialitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och staga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strövan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolar 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans sabbalsupdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONSJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSSON *Docile bodies and imaginary minds: on Sebön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminariesamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolor ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nnet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkegörelse och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstudier med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkebildung för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar for matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation and invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärarens möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärarens erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikerskiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects*. Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education*. Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori*. Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom*. Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices*. Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik*. Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan*. Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst*. Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik*. Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen*. Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen*. Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniska høyskoleprogram*. Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India*. Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polycystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnet*. Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions*. Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberoendeliga i matematikundervisningen*. Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa*. Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology*. Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll*. Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention*. Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan.* Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svårångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärareskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärutbildningen.* Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy.* Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar.* Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid.* Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom.* Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning.* Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker.* Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space.* Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan.* Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbem eller servicebem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden.* Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket.* Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet.* Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment.* Göteborg 2017

407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3.* Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy.* Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning.* Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations.* Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies.* Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet.* Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism.* Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsvetenskaplig studie om lärararbete i förändring.* Göteborg 2018

415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En interjustudie om undervisning i årskurs 4-6.* Göteborg 2018

416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective.* Göteborg 2018

417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion.* Göteborg 2018

418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention.* Göteborg 2018

419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education.* Göteborg 2018

420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid.* Göteborg 2018

421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningsätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel.* Göteborg 2018

422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback.* Göteborg 2018

423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan.* Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhälls-kunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring. On Contextual Influences for Collegiality and Professionality*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOF *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högskolan*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Cycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATERINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtlighet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 445 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 446 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 447 ANNE KJELLSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 448 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 449 LOTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 450 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktisk kollegial utveckling i lärarutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 451 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020
- 452 JOHN DOHLSTEN *Vad möjliggör och begränsar en hållbar elitfridrott? Aktionsforskning i elitidrottspraktiker inom Göteborgs fridrottsförbund*. Göteborg 2020
- 453 LENA SÖTEVIK *Barbiebröllop och homobundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (hetero)normativa livslinjer*. Göteborg 2020.
- 454 FRIDA SIEKKINEN *Att vara och inte vara. Eleypositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Göteborg 2021.

456 ANN-CHARLOTT WANK *Meningsskapande samtal. En studie om barns meningskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik.* Göteborg 2021.

457 ANDREAS LUNDBERG ZACHRISSON *Overuse injuries in Swedish elite athletics. Incidence, occurrence, athlete availability, and risk factors.* Göteborg 2021.

458 ANNA NORRSTRÖM *Samtal under lärarlagsmöten. Diskursorienteringar i den professionella praktiken.* Göteborg 2021.

459 JOHANNA MELLÉN *Stability and Change. Policy, options, and choice in Swedish upper secondary education.* Göteborg 2021.

460 JONATAN JUNGMALM *Running-related injuries among recreational runners. How many, who, and why?* Göteborg 2021.

461 ELISABETH OHLSSON *Den synliggjorda vokabulären och praktiken. Gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska.* Göteborg 2021.

462 VICTORIA ROLFE *Exploring socioeconomic inequality in educational opportunity and outcomes in Sweden and beyond.* Göteborg 2021.

463 JONAS LINDBÄCK *Värsta bästa skolan. Om unga i förorten och segregationen i skolan.* Göteborg 2021.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams

464 ANNE-MARIE CEDERQVIST *Seeing the parts, understanding the whole. A technology education perspective on teaching and learning in processes of analysing and designing programmed technological solutions.* Göteborg 2021.

465 MARIE GRICE *Epistemic beliefs and conceptions of competence in education for sustainable development.* Göteborg 2021.

466 KRISTINA HUNEHÄLL BERNDTSSON *Digitala sexuella trakasserier i skolan: Eleverperspektiv på sexting, utsatthet och jämställdhet.* Göteborg 2022.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams och Olof Franck

467 STINA JERDBORG *Learning Principalship: Becoming a Principal in a Swedish Context. A study of Principals in Education and Practice.* Göteborg 2022.

468 ALEXANDRA SÖDERMAN *Digital studentkultur – om slutna grupper på Facebook som icke-formell arena i högre utbildning.* Göteborg 2022.

469 OLA HENRICSSON *”Som att hålla tiden i sin hand” – Didaktiskt perspektiv på muntligt berättande.* Göteborg 2022.

470 ERIKA MAJOROS *Linking recent and older IEA studies on mathematics and science.* Göteborg 2022.

471 JENNY SVANTESON WESTER *Teaching and learning mathematics with integrated small-group discussions. A learning study about scaling geometric figures.* Göteborg 2022.

472 JASMINE BYLUND *Everyday Language Practices and the Interplay of Ideologies, Investment and Identities. Language Use and Dispositions among Young Adolescents in Multilingual Urban Settings in Sweden.* Göteborg 2022.

473 AGNETA PIHL *Children retelling stories. Responding, reshaping, and remembering in early childhood education and care.* Göteborg 2022.

474 KATARINA NILFYR *Interaktionsmönster, social anpassning och emotioner i förskolan – En mikrosociologisk studie av interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter.* Göteborg 2022

475 LEAH NATASHA GLASSOW *Teacher sorting and the opportunity gap. A cross-national investigation of institutional differentiation and educational equity.* Göteborg 2022

476 ÅSA ANDERSSON *Sustainable inclusion without sustainability. Working with equal participation and unforeseen movement in physical education, sports, and research.* Göteborg 2023

477 INGELA FINNDAHL *Young students' Language Choice in Swedish compulsory school – expectations, learning and assessment.* Göteborg 2023

478 MIKAEL R KARLSSON *Skolförändring, reformer och professionella villkor – en etnografisk studie.* Göteborg 2023

479 LINUS BYLUND *Differentiation, didactics and inequality. How rich and poor populations are educated for sustainability.* Göteborg 2023

480 JONATAN FRIDOLFSSON *Statistical advancements in analyzing accelerometer-measured physical activity intensity* Göteborg 2023

481 OLA FLENNEGÅRD *Uppdrag: Historia och demokrati Perspektiv på studieresor till Förintelsens minnesplatser.* Göteborg 2023

482 MALIN BRÄNNSTRÖM *Mellan osynlighet och avvikelser – nyanlända elever med kort skolbakgrund i grundskolans senare årskurser.* Göteborg 2023

483 EMELIE STAVHOLM *Teacher professional learning in response to contemporary challenges in early childhood education and care.* Göteborg 2024

484 TANYA K OSBORNE: *Unicorns in Moderation
Gender and Epistemology on Stack Overflow.*
Göteborg 2024

485 DIMITRIOS PAPADOPOULOS: *Individualising
processes in adult education: The case of Swedish for
immigrants (SFI).* Göteborg 2024

486 ANNA-LENA BORG: *Trygga och otrygga platser
En etnografisk studie om våld och utsatthet bland barn i
fritidshem.* Göteborg 2024

487 PETER JOHANNESON: *Lärares lärande i
gränslandet mellan skolans och vetenskapens praktiker.
Aktionsforskning som socialt lärande.*
Göteborg 2024

Editors: Christel Larsson, Pia Williams, Olof Franck
and Monica Rosén

488 LEA ELDSTÅHL-AHRENS: *Learning to argue
in primary school: A sociocultural study of group discussions.
with argumentative tasks*
Göteborg 2024

489 YI DING: *The Self in the School Context:
Mathematics Self-concept and Self-efficacy in PISA.*
Göteborg 2024

490 CLARA PALM: *Skrivundervisning i svenska som
andraspråk inom vuxenutbildning.* Göteborg 2024

I dagens globaliserade värld är behovet stort för många vuxna att lära sig tala, läsa, skriva och förstå nya språk. För att lära sig svenska, till exempel, erbjuder Sveriges kommuner språkutbildning i form av svenska som andraspråk, där dessa delar ingår. I avhandlingen fokuseras skrivandet. Eleverna utgör en heterogen grupp och vi vet lite om vilken skrivundervisning de möter. Avhandlingens övergripande syfte är därför att bidra till ökad kunskap om skrivundervisningen i svenska som andraspråk på grundläggande nivå inom kommunal vuxenutbildning.

I avhandlingen undersöks vilken skrivundervisning som äger rum och vilka föreställningar om skrivande och skrivundervisning som uttrycks av både lärare och i styrdokument för ämnet.

Avhandlingen bidrar till att synliggöra hur litteracitetspraktiker är knutna till sin kontext, där vissa föreställningar om skrivande tenderar att dominera. Den visar hur engagerade lärare genomför skrivundervisning i ett utmanande sammanhang, där få undervisningstimmar, kontinuerlig antagning, korta delkurser och heterogena elevgrupper sätter ramarna.



Clara Palm är sedan tidigare ämneslärare och har en magisterexamen i svenska som andraspråk. Hennes forskningsintressen rör flerspråkighet i utbildning och samhälle.

