

# Förordet, flerspråkigheten och eleven

## Om hur andraspråkselever konstrueras i läromedelstext

*Pia Cederholm*, Uppsala universitet

---

### Abstract

Föreliggande studie utforskar hur språkliga och innehållsliga val i läromedel samverkar för att konstruera textens läsare, eleven. Materialet består av förorden i fem olika läroböcker skrivna för gymnasiet kurser i svenska som andraspråk. Dessa fem korta texter undersöks utifrån en socialsemiotisk förståelse av språket som en uppsättning resurser för att skapa mening mellan textens avsändare och dess mottagare.

Forskningsfrågan om hur den flerspråkiga eleven konstrueras i läromedelsförorden besvaras genom en kombination av tematisk innehållsanalys och språklig analys. För den språkliga analysen används analysverktyg från den interpersonella metafunktionen i systemisk-funktionell lingvistik, SFL, avseende texternas språkhandlingar, modalitet och uttryck för appraisal. Sådana språkliga fenomen studeras genom tre teman: tilltalet till eleven, författarens närvaro i texten och utgångspunkter för att adressera eleven.

Den tematiska innehållsanalysen visar att eleven främst adresseras utifrån sitt förmodade utvecklingsbehov i svenska och sin förmodade ambition att klara kursen. I kombination med en språklig analys belyser innehållsanalysen vidare hur eleven genomgående tilltalas som ett *du* medan författaren ömsom ställs i förgrunden, ömsom blir mindre synlig. Sammanfattningsvis kan undersökningen visa på en ambivalens i tilltalet till den flerspråkiga eleven. Vissa språkliga resurser används för att engagera läsaren medan andra tvärtom begränsar möjligheterna till dialog med såväl läromedelstextens avsändare som dess bakomliggande språksyn. Att elevens kunskaper i svenska är otillräckliga blir en diskurs som kontrasterar mot en annan, där flerspråkighet ses som en kompetens. Endast ett av fem förord erkänner elevens flerspråkighet som en värdefull tillgång.

Flerspråkighet, andraspråksundervisning, läromedel, SFL

---

### Inledning och bakgrund

En text är en avgränsad kommunikativ händelse som kan definieras genom sin funktion, ”doing some job in some context” för att citera Halliday och Hasan (1989, s. 10; se även Englund & Ledin, 2003; Helgesson et al., 2017). I det följande analyseras förorden i fem läroböcker för gymnasiekurser i

svenska som andraspråk utifrån antagandet att dessa korta texter ”har ett jobb att göra” och att den utformning som de fått därför kan blottlägga diskurser med relevans för undervisningen och elevens ställning i förhållande till den.

Svenska och svenska som andraspråk är två skilda gymnasieämnen, även om kursplanerna har många likheter och det nationella kursprovet i kurs 1 respektive kurs 3 är desamma. Inför ansökan till högskolestudier värderas ett slutbetyg i kursen Svenska 3 lika högt som slutbetyg i Svenska som andraspråk 3. Även om målet med andraspråksundervisningen således kan förefalla vara identiskt med målet för svenskkurserna, ser vägen till målet olika ut. Det är därför befogat med olika läromedel för svenska och svenska som andraspråk.

Principerna för vilka elever som ska läsa svenska som andraspråk är oklara och ofta ifrågasatta men i praktiken avgörs det av huruvida eleven, som kan vara född i Sverige eller invandrad under någon tidpunkt fram till för några år sedan, bedöms ha ett modersmål som inte är svenska (Sahlée, 2017). Ändå kan eleven själv uppge svenska som sitt starkaste språk (Bijvoet & Fraurud, 2016). Det rör sig därför om en synnerligen heterogen elevgrupp, där den enda gemensamma nämnaren tycks vara att elever som läser svenska som andraspråk, hädanefter *sva*, betraktas som flerspråkiga i förhållande till en enspråkig svensk norm.

För den elev som står i begrepp att påbörja någon av de tre gymnasiekurserna i svenska som andraspråk kan det ha stor betydelse om eleven genom undervisningen konstrueras som en person med bristfälliga kunskaper och förmågor eller som en person med värdefulla tillgångar. Det är, menar Allan Luke, en fråga om demokratiska rättigheter, där skolan kan motverka orättvisor eller reproducera dem:

That is, discourse in institutional life can be viewed as a means for the naturalization and disguise of power relations that are tied to inequalities in the social production and distribution of symbolic and material resources. (Luke, 1995, s. 12)

Föreliggande studie syftar till att genom en analys av både innehåll och språkliga uttryck i läromedelsförord undersöka hur den flerspråkiga eleven konstrueras, det vill säga vilken identitet som eleven erbjuds och vilka förväntningar som finns på elevens förkunskaper och ambitioner.

## Tidigare forskning

Jim Cummins hör till dem som framhållit hur viktigt det är för individen att få utveckla sin flerspråkiga identitet i skolan, eftersom flerspråkigheten är en ”personlig, kognitiv och kunskapsmässig tillgång” (2017, s. 304). Ändå kan flerspråkiga elever bemötas som om deras bakgrund tvärtom skulle innebära en belastning (Nilsson & Bunar, 2016). I en sådan *bristdiskurs* konstrueras eleven som missgynnad i förhållande till en enspråkig norm som upprätthålls genom utbildningssystemets praktik (Hedman & Magnusson, 2018; Tesfahuney, 1999).

Andraspråksforskning har internationellt fokuserat på barn till migranter eller minoritetsgrupper, det vill säga barn som talar ett språk i hemmet och ett annat i skolan (till exempel Cummins, 2000; García & Wei, 2018). Även i Sverige har forskningen främst handlat om barn, särskilt nyanlända barn, medan forskning om nyanlända gymnasieelevers lärande varit mer sparsam (Axelsson & Juvonen, 2016) eller också haft nyanlända elever på gymnasiets språkintröduktionsprogram i fokus (Winlund, 2021).

De elever som läromedlen i den här undersökningen riktar sig till är varken barn eller nyanlända utan elever i övre tonåren eller vuxna som behärskar svenska ”på nästan infödd nivå” (Ekberg, 2013). De är alltså förhållandevis väletablerade i språket, åtminstone i det talade språket, vilket bevisas av att de har kvalificerat sig för studier på gymnasienivå genom slutbetyg från svensk grundskola eller grundläggande vuxenutbildning. Många av dem har inte heller självklar tillgång till sitt förstaspråk i hemmet, eftersom de kan ha anlänt till Sverige utan familj. I synnerhet gäller detta de många ensamkommande unga från flyktingvågen 2015, som några år senare behövde klara gymnasiets sva-kurser för att få permanent uppehållstillstånd enligt den så kallade Gymnasielagen (SFS 2017:353). Denna juridiska omständighet påverkar villkoren för eleven i klassrummet, där undervisande lärare och i förlängningen läromedelsförfattaren kan sägas bära visst ansvar för om eleven får en framtid i Sverige eller inte. Någon studie av hur läromedel skrivna för den gruppen av flerspråkiga elever konstruerar sina läsare tycks inte föreligga. Däremot har flera forskare påtalat klyftan mellan två motsatta förhållningssätt till elevens flerspråkighet inom undervisningen i svenska som andraspråk: en pluralistisk diskurs där flerspråkigheten ses som en tillgång kontrasterar mot en bristdiskurs där eleven framför allt ska sträva efter att inkluderas i det svenska samhället genom att lära sig bättre svenska (till exempel Hedman & Magnusson, 2018; Hedman & Magnusson, 2021; Wedin, 2021).

När det gäller den svenska läromedelsforskningen har det konstaterats att den tidigare varit omfattande men på senare tid lidit av viss ensidighet, med tyngdpunkten på sociokulturell analys i allmänhet och undersökningar av könsrepresentation i synnerhet (Oates et al., 2021). Andraspråkselevs möte med läromedelstexten har undersökts i förhållande till perspektiv som läs-förståelse (Reichenberg, 2000) eller ideologisk påverkan (Mattlar, 2008). Att i läromedelsstudier utgå från systemisk-funktionell lingvistik är inte helt ovanligt. Ett exempel är Ulrika Magnussons (2015) analys av grammatiska metaforer i läromedelstexter. Ett annat exempel är Mariana Sellgrens (2019) analys av hur samband och orsaker framställs i geografiläroböcker. Däremot saknas studier som utifrån en interpersonell textanalys undersöker hur eleven konstrueras i läromedelstext.

Just förord i läromedel har inte studerats i någon större utsträckning. I Christoffer Dahls avhandling (2015) om hur litteraturstudier legitimeras i läromedel för svenska på gymnasiet ingår visserligen förord som en del av materialet. Hans studie skiljer sig dock från föreliggande undersökning på tre viktiga punkter: de läroböcker som analyseras är skrivna för ämnet svenska, inte för svenska som andraspråk; läroböckerna är primärt skrivna under den förra läroplanen, Lpf 94 (Skolverket, 1994), inte de innevarande ämnesplanerna i Gy 2011 (Skolverket, 2011), och de har fokus på litteraturredaktik, inte på konstruktionen av eleven. Dahls definitioner av läromedelsförord är däremot tillämpliga här. Med hänvisning till Selander (1988) betecknas förord som *pedagogisk text* i motsats till annan sakprosa. Med hänvisning till Englund (1997) kallar Dahl förord för *pedagogiska primärtexter* i motsats till både primärtexter (litterärt texturval) och sekundärtexter (kommentarerande metatexter). Dessutom använder Dahl begreppet *paratexter*, med hänvisning till Genette (1997), för omslag och förord som ”introducerar och anger vilka perspektiv som prioriteras i läromedlen” (Dahl, 2015, s. 27).

## Teoretiska perspektiv

Systemisk-funktionell lingvistik, SFL, innefattar en socialsemiotisk språksyn där ordförråd och grammatik ses som medel för meningsfull kommunikation. Grundläggande är en förståelse för att det som sägs eller skrivs inte är en passiv återspeglning av något annat utan tvärtom skapar en verklighet med hjälp av de språkliga resurser som står till buds i en viss situation (Holmberg et al., 2019). Alla texter kan därmed förstås som resultatet av språkliga, eller *lexikogrammatiska*, val.

Inom systemisk-funktionell lingvistik är detta utgångspunkten – att språkliga val görs i syfte att åstadkomma vissa betydelser. Dessa betydelser realiseras genom tre så kallade metafunktioner: den *ideationella* som uttrycker erfarenheter, den *interpersonella* som reglerar relationen mellan talare och lyssnare eller mellan skribent och läsare, och den *textuella* som organiserar informationen (Halliday & Matthiessen, 2014; Holmberg et al., 2019; Holmberg & Karlsson, 2019).

Föreliggande studie utgår analytiskt enbart från en av metafunktionerna i SFL, den interpersonella. Ett interpersonellt perspektiv tillåter ett närstudium av de lexikogrammatiska val som formar interaktionen med mottagaren, i detta fall den flerspråkiga eleven. Läsaren, eller ”textanvändaren”, är central i systemisk-funktionell analys, menar Hans Landqvist (2017), eftersom alla texter är både finala och adressiva:

*Finalitet* hos texter innebär att de tänkta mottagarna måste uppfatta yttrandena som avslutade och att mottagarna därmed kan ge respons på dem. *Adressivitet* innebär att texter alltid riktar sig till någon eller några mottagare, som förväntas ge respons på den aktuella texten [...] (Landqvist, 2017, s. 51)

Teorin om textens adressivitet går tillbaka till Bachtin (1986), som placerar texten mitt emellan skribenten (jag) och läsaren (den andre) då texter i likhet med varje annat yttrande ”alltid är riktade till någon och pockar på reaktioner” (Ajagán-Lester et al., 2003, s. 208). Denna inneboende dialogicitet hos texter får didaktiska konsekvenser när texterna används i utbildningssyfte genom att skribenten (läromedelsförfattaren) bjuder in en specifik läsare (eleven) med yttranden som genom sin utformning möjliggör en viss respons.

## Material och metod

De fem läromedelsförord som utgör materialet har analyserats med två metoder. Först tillämpades en tematisk innehållsanalys som resulterade i upprättandet av 41 olika kategorier, vilka samlades under sex innehållsliga teman. Tre av dessa teman fördjupades därefter och undersöktes närmare med hjälp av analysverktyg från SFL som synliggör hur en rad interpersonella drag kommer till uttryck i språket. Dessa omfattar språkhandlingar, modalitet och appraisal-drag.

## Studiens urval av läromedel

Fem förlag kan anses dominera den svenska läromedelsmarknaden på gymnasienivå i dag: Studentlitteratur, Gleerups, Liber, Sanoma samt Natur & Kultur. Av dessa har samtliga utom Natur & Kultur minst en lärobok eller läroboksserie som vänder sig specifikt till sva-kurserna på gymnasiet och/eller i vuxenutbildningen med den uttalade ambitionen att omfatta hela kursinnehållet enligt gällande läroplan, Gy 2011. Från vardera av de fyra förstnämnda förlagen har en lärobok i sva valts ut. Ytterligare en lärobok från ett mindre förlag, NA Förlag, har lagts till på samma grunder som de övriga, så att de fem läroböcker som ingår i undersökningen representerar bredden i de sva-läromedel som finns att tillgå i början av 2020-talet.

I två fall hade endast boken för kurs 1 i en planerad serie hunnit utkomma (Sanomas *Svenska impulser SVA* respektive Gleerups *Nästa steg*) och då blev det självklart att ta med just dessa två. Ett förlag hade nyligen utkommit med den sista boken i en serie och då valdes den (Liber *Formativ svenska som andraspråk*). Urvalet har alltså av delvis naturliga skäl gjorts så att böckerna, och därmed deras förord, riktar sig till olika delar av de tre gymnasiekurserna, vilket framgår av tabell 1. Den första kolumnen anger den förkortning som kommer att användas för att hänvisa till materialet, en förkortning konstruerad av två bokstäver ur titeln följt av ett tal: 1 står för kurs 1, 23 för kurs 2 och 3 i samma bok, 123 för alla tre kurserna och så vidare.

**Tabell 1.** Översikt över läromedel som ingår i materialet.

|       | Titel                                    | År   | Förlag            |
|-------|------------------------------------------|------|-------------------|
| Si1   | Svenska impulser 1 – SVA                 | 2018 | Sanoma            |
| Ns1   | Nästa steg Svenska som andraspråk 1      | 2019 | Gleerups          |
| Sp123 | Språkporten Svenska som andraspråk 1 2 3 | 2018 | Studentlitteratur |
| Sv23  | Svenska som andraspråk 2 & 3             | 2015 | NA Förlag         |
| Fs3   | Formativ svenska som andraspråk 3        | 2020 | Liber             |

Tabell 1 synliggör hur vissa förlag väljer att samla flera kurser i samma lärobok medan andra gör en bok för varje kurs. Detta innebär att böckernas förord inte kan anses helt jämförbara. Å andra sidan har kurserna kanske inte så stor betydelse för förordens utformning, vilket visas av att förordet i Fs3 är närmast identiskt med förorden i seriens första och andra del, riktade till kurs 1 respektive 2 (Eklund & Rösåsen, 2017 respektive 2018). Att läromedelsförorden i undersökningen skiljer sig åt sammanhänger snarare med att de har olika förlag, författare och syn på lärobokens uppgift.

## Fem förord som korpus

Materialet omfattar sålunda förorden i fem läroböcker enligt tabell 1. Sammantaget blir det en korpus på 1 535 ord, en textmassa som trots sitt begränsade omfång möjliggör analys både som helhet och som fem separata texter enligt tabell 2. I antalet ord ingår rubriker, underrubriker och författarnamnen, här benämnda *avsändare*. Även antalet stycken har beräknats men där ingår inte rubriker, underrubriker eller avsändare.

**Tabell 2.** Översikt över förordens utformning och omfattning.

|        | Rubrik                                       | Avsändare                                                                 | Ord   | Stycke | Yttrande | Mening |
|--------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------|--------|----------|--------|
| Si1    | Till eleven                                  | författarnas för- och efternamn i kursiv                                  | 285   | 6      | 11       | 26     |
| Ns1    | Välkommen till nästa steg!                   | författarens för- och efternamn                                           | 209   | 5      | 7        | 30     |
| Sp123  | Till eleven                                  | författarens för- och efternamn                                           | 410   | 9      | 13       | 32     |
| Sv23   | Välkommen till svenska som andraspråk 2 & 3! | [saknas]                                                                  | 488   | 5      | 13       | 38     |
| Fs3    | Grattis                                      | författarnas förnamn föregångna av ett snedstreck och med &-tecken mellan | 143   | 4      | 5        | 29     |
| Totalt |                                              |                                                                           | 1 535 | 29     | 49       | 31     |

Textmassan har inför analysen delats in i *yttranden* enligt vad O'Connor och Joffe beskriver som en ad hoc-princip där segmenteringen inte bestäms på förhand. I stället identifieras ”segments the researcher determines to be conceptually meaningful” (O'Connor & Joffe, 2020, s. 6). I det här fallet innebär det att meningar som utan men kan separeras från varandra får bilda egna yttranden medan meningar som innehållsligt hänger samman hålls ihop till ett och samma yttrande. Då kan ett yttrande exempelvis se ut så här:

Boken ger dig gott om möjligheter att möta, producera och analysera muntligt och skriftligt språk, och i boken får du ofta arbeta tillsammans och föra diskussioner med dina kurskamrater. Detta är viktigt både för din och dina kurskamraters språk- och ämnesinläring och ger dig möjligheter att även reflektera över både din egen och andras språkanvändning. (Sv23)

Totalt resulterade segmenteringen i 49 enskilda yttranden där det längsta yttrandet omfattar 95 ord och det kortaste 2 ord medan genomsnittet är 31 ord. Medelvärdet avrundat till heltal för antal ord i varje enskilt förord anges i tabell 2.

Exemplet ovan innehåller 55 ord i två grafiska meningar, vardera med två huvudsatser. Eftersom den andra meningen tydligt hänger samman med den första har de räknats som ett yttrande. Campbell et al. (2013) diskuterar fördelar och nackdelar med ett sådant förfarande, där innebörden får styra var gränsen mellan analysens enheter ska dras. Jämfört med en mer mekanisk avgränsning blir materialet mer lätthanterligt även om det också resulterar i att enheterna kommer att variera avsevärt i längd. I den här studien kan ett yttrande därför bestå av en eller flera grafiska meningar, eller till och med av en ofullständig mening, men inget yttrande har fått bli så kort att det inte rymmer något som är intressant för en tematisk innehållsanalys.

Förhållandet mellan antal stycken å ena sidan och antal yttranden å andra sidan belyser hur olika tätt eller luftigt förorden förpackar informationen. Av tabell 2 kan utläsas hur exempelvis Fs3 har nästan lika många stycken som yttranden, 4 respektive 5, medan Sv23 har 13 yttranden i 5 stycken. Delvis kan sådana skillnader vara en effekt av den varierande längden på förorden. Två av dem har över fyrahundra ord medan övriga inte når upp till trehundra ord. Just Fs3 är också kortast med endast 143 ord.

### **Tematisk innehållsanalys av förorden**

En tematiseringsprocess innebär ett sökande efter mönster ”som på bästa sätt sammanfattar det man upptäckt i sitt empiriska material” (Svensson, 2019, s. 142). Forskaren studerar materialet noga för att se vilken typ av innehåll som återkommer, varpå detta sammanförs till teman (Braun & Clarke, 2006). Analysen har i det här fallet begränsats till enbart textlingvistiska element, vilket innebär att multimodala inslag i förorden, såsom layout, typsnitt och färgsättning, inte har beaktats.

En sådan tematisering av textmaterialet genomfördes inledningsvis, så att återkommande innehåll fördes samman till teman. Dessa teman fick i sin tur omfatta olika typer av yttranden, här benämnda kategorier. Den tematiska

innehållsanalysen resulterade i upprättandet av 41 kategorier ordnade under sex övergripande teman:

1. Tilltalet till eleven
2. Författarens närvaro i texten
3. Utfästelser om lärobokens innehåll och effekter
4. Utgångspunkter för att adressera eleven
5. Den aktuella lärobokens särskilda legitimitet
6. Kärnan i sva-ämnet.

Inom det första temat, tilltalet till eleven, ryms alla tillfällen då läsaren omnämns direkt, till exempel med ett personligt pronomen, eller indirekt, via ett verb i imperativ eller en hälsningsfras riktad till eleven. Det andra temat fångar på motsvarande sätt in spår av avsändarens närvaro eller frånvaro. Hit räknas därför både personliga pronomen, författarnamn, imperativformer, hälsningsfraser och värderande uttryck men även tillfällen när språkliga val ställer avsändaren i bakgrunden, exempelvis genom passivkonstruktioner utan agent. I yttranden där författarnärvaron är mer implicit kan i stället läroboken ta rollen som avsändare och i formell mening vara den som utlovar något om innehållet och effekterna, tema 3. Det fjärde temat belyser de utgångspunkter som används när författaren, synlig eller dold, vänder sig till eleven. Att det är intressant hänger samman med hur avsändaren behöver förankra tilltalet till eleven i någon förmodad egenskap hos denna. Valet av utgångspunkt säger i sin tur något om hur författaren ser på sin läsare. Tema 5 rör formuleringar som syftar till att framhålla den aktuella lärobokens förtjänster och motivera till användning av den. I tema 6 samlas alla yttranden som på något sätt ringar in ämnet svenska som andraspråk på gymnasienivå. Det kan handla om att en viss sorts kunskap eller färdighet lyfts fram som ämnets kärna.

Samtliga sex teman skulle kunna utforskas vidare men här har tre av dem valts ut för en fördjupning med stöd av analysverktyg från systemisk-funktionell lingvistik, nämligen tema 1, 2 och 4. Eftersom konstruktionen av eleven står i fokus för studien och språkliga resurser för att upprätta relationer mellan förordens författare och läsare då blir avgörande, kan dessa tre teman ses som mest intressanta.

### **Interpersonell textanalys: språkhandlingar, modalitet och appraisal**

Hur en part talar till en annan part och vilka möjligheter den andre därmed får att bemöta detta blir inom SFL en realisering av den interpersonella meta-

funktionen med dess *språkhandlingar* (Halliday & Matthiessen, 2014). Språkhandlingar kan analyseras i dialoger med flera deltagare men också i tryckt text (Fairclough, 2003, s. 109). Huvudsyftet med en sådan interpersonell textanalys är att undersöka relationen mellan skribenten och läsaren (Holmberg, 2019, s. 111). Även om den monologiska förordstexten skiljer sig från en dynamisk och oförutsägbar samtalssituation går det att identifiera olika utspelsdrag och möjliga responsdrag. Med verktyg från SFL kan man avgöra vilken respons som på grammatiska grunder är rimlig, trots att mottagarens svar inte dokumenteras. Interpersonella språkhandlingar fungerar nämligen så att ”varje utspelsdrag öppnar både för ett förväntat och ett alternativt responsdrag” (Holmberg & Karlsson, 2019, s. 36).

Inom SFL räknar man med fyra grundläggande typer av språkhandlingar: frågor, påståenden, uppmaningar och erbjudanden. En språkhandling syftar till att antingen *ge* något till motparten (påståenden och erbjudanden) eller *kräva* något från motparten (frågor och uppmaningar). Motparten kan då i sin tur välja mellan att bekräfta eller ifrågasätta påståendet, acceptera eller avvisa erbjudandet, svara på frågan eller avstå, åta sig det uppmaningen kräver eller vägra (Holmberg & Karlsson, 2019, s. 36–37; Holmberg, 2019; jämför Salomonsson, 2022, som endast räknar med tre språkhandlingar: påståenden, frågor och uppmaningar). I den här undersökningen har språkhandlingar i förordstexterna identifierats för att klarlägga vilka möjligheter mottagaren har att bemöta utspelsdraget.

Att interpersonella språkhandlingar blir utspelsdrag riktade till en mottagare hänger samman med det som inom SFL benämns *subjekt* och *finit*. Subjektet i en interpersonell betydelse är samma satsdel som subjektet i traditionell satsanalys och finit motsvarar predikatets finita verb. I påståendesatser och frågesatser är det just subjektet och finitet som gör språkhandlingarna ”förhandlingsbara, dvs. öppna för respons” (Holmberg & Karlsson, 2019, s. 37). För mottagaren finns efter ett utspelsdrag två möjligheter. Antingen ger man den respons som förväntas eller så utnyttjar man språkhandlingens subjekt och finit för att invända, protestera eller tacka nej med hjälp av ett alternativt responsdrag (Holmberg & Karlsson, 2019). När utspelsdraget utgörs av ett påstående kan mottagaren acceptera informationen, vilket är det förväntade responsdraget, eller ifrågasätta den, något som då blir det alternativa responsdraget. En sådan alternativ respons måste återanvända utspelsdragets subjekt och finit. Om utspelsdraget lyder *X är y* så behöver det alternativa responsdraget innehålla både subjektet *x* och finitet *är*. *Nej, x är inte y*. I analysen har språkhandlingars val av subjekt och finit klarlagts i syfte att avgöra vilka responsdrag eleven skulle kunna utnyttja efter-

som subjektet och finitet redan i utspelsdragets val av språkhandling begränsar urvalet av möjliga responsdrag.

Bland alla de val som lexikogrammatiken erbjuder finns möjligheten att välja inkongruenta uttryck och exempelvis formulera en uppmaning som ett påstående (Holmberg & Karlsson, 2019). Detta resulterar i en *interpersonell grammatisk metafor* (Holmberg, 2019). Uppmaningen är då det kongruenta uttrycket som förkläs i påståendets inkongruenta, ”metaforiska”, uttryck. I stället för den kongruenta uppmaningen *Säg till killarna att sluta snärta!* uttrycks samma innehåll metaforiskt genom påståendet *Du kan börja med att säga till killarna att sluta snärta* (Yassin, 2019, s. 120). Den här förskjutningen får betydelse för vilka responsdrag som blir möjliga. Att vägra lyda en uppmaning är mycket enklare än att ifrågasätta ett påstående som döljer en uppmaning eftersom språkhandlingens verkliga innebörd då först måste dekonstrueras fram. Daroon Yassin påpekar att det är ”vanligt att uppmaningar realiseras metaforiskt, till exempel med en påståendesats” just i situationer ”där avsändaren vill undvika att framstå som alltför påträngande” (Yassin, 2019, s. 120).

En annan aspekt av det spelutrymme som finns för att skapa interpersonell betydelse är *modalitet* (Halliday & Matthiessen, 2014; Holmberg & Karlsson, 2019). Modalitet kan uttryckas genom lexikogrammatiska val avseende satsens finit. Här har i synnerhet de modala verben identifierats, till exempel *får*, *kan*, *ska*, *bör* och *måste*. För att återanvända Daroon Yassins exempel ovan är det skillnad mellan *Du kan (börja med att) säga till killarna att sluta snärta* och *Du måste (börja med att) säga till killarna att sluta snärta*. Denna skillnad beror på att finitet *kan* ger uttryck för en låg modalitetsgrad medan *måste* uttrycker en hög modalitetsgrad (Yassin, 2019, s. 120).

Även satsens subjekt kan utnyttjas för att realisera modalitet. En *modalitetsmetafor* framhäver eller döljer subjektet, exempelvis genom att framställa en subjektiv bedömning som ett objektiva faktum (Holmberg & Karlsson, 2019, s. 69; Holmberg, 2019). Karin Helgesson (2019) som undersökt språket i platsannonser ger följande exempel på en objektiv modalitetsmetafor: *Det är önskvärt att du har fem års erfarenhet*. Uttryckt med en subjektiv modalitetsmetafor lyder det kravet *Vi vill att du har fem års erfarenhet* medan en kongruent modalitet gör läsaren till subjekt: *Du bör ha fem års erfarenhet* (Helgesson, 2019, s. 128).

Utöver modalitetsstyrda val av subjekt och finit finns möjligheten att modifiera betydelsen medelst *interpersonella satsadverbial*. Typiska sådana i svenskan är uttryck för sannolikhet som *nog*, *kanske*, *förmodligen* och *säkert*, uttryck för vanlighet som *ibland*, *ofta* och *alltid*, uttryck för förpliktelse eller villighet som *gärna* och *helst*, uttryck för intensitet som *nästan*, *absolut* och *natur-*

*ligtvis*, uttryck för relativ tid som *då*, *snart*, *fortfarande* och *redan* och uttryck för talarattityd som *lyckligtvis* och *tyvärr* (Holmberg & Karlsson, 2019, s. 68; Holmberg, 2019, s. 107).

Ytterligare en dimension av intresse för analysen är inslag av *appraisal*, värderande språkbruk. Uttryck för appraisal innefattar alla de språkliga resurser vi kan aktivera för att vända oss till mottagaren och färga kommunikationen med känslor i form av *affekt*, *bedömning* och *uppskattning*. Affekt innebär att en personlig känsla beskrivs i positiva eller negativa ordalag, bedömning att mänskligt beteende beskrivs som positivt eller negativt och uppskattning att en sak eller en företeelse utmålas som bra eller dålig. Dessutom kan vi höja eller sänka intensiteten i de värderingar som uttrycks genom så kallad *gradering*. Genom att beskriva något som *mycket svårt* höjer vi värderingsvolymen medan formuleringen *ganska svårt* i stället sänker den (Martin & White, 2005; Folkeryd, 2006; Folkeryd, 2015). Genom ramverket för appraisal synliggörs således avsändarens attityd, engagemang, värderingar, ställningstaganden och subjektiva närvaro i texten (Folkeryd, 2015; Holmberg, 2019).

Syftet med interpersonell textanalys, sammanfattar Per Holmberg, är att systematiskt undersöka hur både skribenten och läsaren framträder i texten, vilka värderingar som uttrycks, hur starkt eller tydligt de uttrycks och vilka möjligheter läsaren ges till respons (Holmberg, 2019, s. 111). Med analysverktyg från SFL kan vi

kartlägga hur textens följd av satsgrammatiska val [...] på ett semantiskt plan är ett spel med olika drag med vilka skribenten inbjuder läsaren att delta. Interpersonell textanalys är med andra ord en analys av hur texten skapar såväl en skribent-i-texten som en läsare-i-texten. (Holmberg, 2019, s. 111)

Föreliggande studie belyser hur relationen mellan avsändaren/författaren å ena sidan och läsaren/eleven å andra realiseras genom de lexikogrammatiska resurser som språkhandlingar, modalitet och uttryck för appraisal erbjuder.

## Resultat

Efter att de fem förorden i materialet har undersökts med hjälp av både tematisk innehållsanalys och den systemisk-funktionella lingvistikens interpersonella språkliga resurser kan frågan nu besvaras om hur den flerspråkiga eleven konstrueras. Resultatet nedan fokuserar i tur och ordning på tilltalet till eleven, författarens närvaro i texten och utgångspunkter för att adressera eleven.

## Tilltalet till eleven

Tilltalet till eleven tar sig olika uttryck i förorden. I materialets korpus (den totala textmassan) kunde fyra olika typer av tilltal urskiljas och de har därför sorterats under fyra olika kategorier. I tabell 3 anges förekomst av de olika tilltalstyperna i de 49 yttrandena. En specifik form av tilltal kan förekomma flera gånger inom samma yttrande men räknas då bara en gång. Procenttalet i den sista kolumnen visar hur vanligt förekommande tilltalstypen är.<sup>1</sup>

**Tabell 3.** Typer av läsartilltal med exempel och förekomst.

| Typ av läsartilltal           | Exempel                 | Yttrande | %  |
|-------------------------------|-------------------------|----------|----|
| explicit personligt, singular | du, dig, din (pronomen) | 39       | 80 |
| explicit personligt, plural   | ni, er (pronomen)       | 2        | 4  |
| implicit personligt           | Lycka till! (utrop)     | 8        | 16 |
| distanserat                   | eleven, sig, sitt       | 3        | 6  |

Att det *du* som dominerar i läsartilltalet syftar på eleven är uppenbart. I två av förorden tilltalas läsaren otvetydigt som elev genom rubriken ”Till eleven” (se tabell 2) men även i de tre övriga framgår det från början att förordet vänder sig till just en elev.

I tabell 3 framgår också att ett explicit personligt tilltal till ett *du* helt dominerar. Det återfinns i 39 av 49 yttranden. Räknas dessutom varje enskild förekomst av *du/dig/din/ditt/dina* blir värdet tresiffrigt eftersom *du*-tilltalet tenderar att upprepas inom ett och samma yttrande. Det upprepade *du*-tilltalet kan ses som en resurs för att åstadkomma närhet (Holmberg & Karlsson, 2019). Två exempel får illustrera hur textens avsändare gång på gång vänder sig till läsaren med ett upprepat *du*:

Du får många konkreta tips på hur du blir en säkrare och tryggare talare, hur du utvecklar ditt skrivande i olika sammanhang och hur du blir en mer aktiv och kritisk läsare av såväl skönlitteratur som sakprosatexter. (Si1)

Där hittar du hela boken inläst så att du kan läsa och lyssna samtidigt. Välj själv om du vill följa texten i boken eller på skärmen. (Sp123)

Motsatsen, det distanserade tilltal som innebär att läsaren omtalas mer indirekt, återfinns endast i tre yttranden. Av dessa består två av rubriken ”Till eleven” som används i två av förorden (se tabell 2), medan det tredje utgörs

<sup>1</sup> Här, liksom i tabell 4 och 5, har procenttalen avrundats till heltal.

av *sig* och *sitt* i ett yttrande som i övrigt vänder sig till duet. Här rör det sig troligen om en anpassning till konstruktionen med formellt subjekt, ”Det handlar om att ...”, snarare än om en strävan att skapa distans till läsaren:

Det handlar om att bygga upp ett större ordförråd, öva på att tala och hålla muntliga presentationer, samt att lära sig att läsa allt mer avancerade texter och utveckla sitt skrivande. Det kommer du att få göra i det här läromedlet.  
(Ns1)

Att eleven inkluderas med sina klasskamrater i ett explicit personligt men pluralt *ni* är också ovanligt. Vanligare är då implicit personliga tilltalsformer. Det kan gälla inledande formuleringar som ”Välkommen till [bokens titel]!” eller avslutande ”Lycka till!”. I samtliga fall kan avsändaren betraktas som underförstådd medan läsaren, alltså eleven, placeras i huvudrollen.

I citatet nedan är finit som är kopplade till subjektet *du* understrukna oavsett om dessa tillhör huvudsatsen eller bisatsen:

Alla kapitel i boken innehåller uppgifter där du får träna dig i ordkunskap och grammatik, och varje kapitel avslutas med att du får reflektera över din språk- och ämnesinläring. I slutet av läroboken finns bedömningsmatriser som berättar för dig vad du behöver kunna och göra för att få det betyg du strävar mot. Sist i boken finns dels ett index över ord som används i boken och som du kan behöva slå upp när du läser, dels ett personregister och ett verkregister över personer och verk som nämns i boken. (Sv23)

Av de understrukna finiten ovan är *får*, *behöver* och *kan* modala verb. När modala verb utgör satsens finit tvingar det mottagaren att vid en eventuell respons utgå från samma modala verb, i stället för att återanvända huvudverbet, *träna*, *reflektera*, *kunna* och så vidare (Holmberg & Karlsson, 2019). Därigenom kan elevens möjligheter att svara på textens tilltal ses som begränsad.

### Författarens närvaro i texten

Temat författarens närvaro i texten sorterades också in i fyra olika kategorier vilka redovisas i tabell 4. Både explicit och implicit närvaro förekommer som synes även om yttranden där författarens närvaro döljs är betydligt vanligare. *Appraisal*, språkbruk för att uttrycka värderingar, har här delats upp i två olika typer. Ett av förorden, Sv23, har brutits ut ur materialet med hjälp av den egna kategorin *anonym appraisal*. Det hänger samman med att det förordet

saknar utskriven avsändare (se tabell 2). Läsaren kan alltså inte dra någon självklar slutsats om vem som står bakom de värderande orden. Detta påverkar den totala mängden yttranden på så sätt att andelen i kategorin appraisal beräknas på 36 yttranden i stället för 49 medan kategorin anonym appraisal beräknas på 13 yttranden.

**Tabell 4.** Typer av författarnärvaro med förekomst i korpus.

| Typ av författarnärvaro | Exempel eller beskrivning                                                             | Yttrande | %  |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----------|----|
| explicit                | jag/vi, författarnamn                                                                 | 8        | 16 |
| implicit                | imperativ, hälsningsfras, lyckönskning                                                | 9        | 18 |
| appraisal               | uttrycker affekt, bedömning eller uppskattning som kan kopplas till avsändaren        | 21       | 58 |
| anonym appraisal        | uttrycker affekt, bedömning eller uppskattning som inte kan kopplas till en avsändare | 6        | 46 |
| dold                    | avsändaren gör sig osynlig                                                            | 36       | 73 |

Inom SFL är det kontexten som avgör vilka relationer som kan realiseras med språkliga resurser (Halliday & Matthiessen, 2014). Här, där kontexten är en lärobok, tar läromedelsförfattaren på sig rollen som lärare. I alla fem förorden tycks författarna tala till eleven från lärarens perspektiv, oavsett vilka uttrycksformer som tas i bruk (tabell 4). Fs3 avviker mest från normen när förordet inleds med ”Grattis” (se tabell 2). Man kan fråga sig vad eleven gratuleras till och varför. Har eleven haft tur när hen råkat få just den här boken (och inte en annan)?

Mönstret från det förra temat, tilltalet till eleven i tabell 3, blir i tabell 4 nästan omvänt. Där du-tilltalet helt dominerade gällande läsarens roll är den dolda eller osynliga författaren vanligast för avsändaren. Tar vi däremot den större kontexten i beaktande förefaller det snarare oväntat att författaren över huvud taget synliggörs i en lärobok. Ett förord är nog den enda plats i boken där läsaren kan förvänta sig (och acceptera) en tydligt framträdande författar-persona. Alla utom ett av förorden, Sv23, är ju också undertecknade med författarnamnen, som om förordet vore ett brev till läsaren (se tabell 2). Kategorin explicit närvaro saknas för övrigt helt i Sv23 medan kategorin implicit närvaro saknas i Fs3. I skarp kontrast till Sv23 har Fs3 däremot fått kategorin appraisal markerad på samtliga sina yttranden. Förordet i Fs3 genomsyras nämligen av positivt värderande uttryck, både i form av uppskattning (”kom-

plett”) och förstärkande gradering (”flera gånger om”). Sådana uttryck för appraisal är understrukna i exemplet nedan:

Precis allt i boken är kopplat till Skolverkets mål och centrala innehåll för kursen svenska som andraspråk 3. Formativ Svenska som andraspråk 3 ”ger träff” på alla mål flera gånger om och säkerställer att kursen är komplett när boken är slut. (Fs3)

Författarnärvarons uttryck skulle här kunna beskrivas som särskilt påtagligt. Ändå är det i detta fall boken, inte författarna eller läsaren, som är subjekt. I 16 % av de 49 yttrandena är författarnärvaron, som också framgår av tabell 4, tvärtom explicit. Då kan det exempelvis se ut så här:

Vi som har skrivit den här boken hoppas att det här ska vara en bok som inspirerar och stöttar dig, som gör dig nyfiken och vetgirig – en bok som ger dig många nya impulser i svenska. (Si1)

Min önskan är att du ska ha glädje och nytta av boken, att den ska kännas som porten till något nytt och att den ska leda till att språket bär inom nya domäner. (Sp123)

Den här boken ger dig de bästa förutsättningarna för att lyckas, eftersom det inte är hemligt vad du ska kunna! Vi som har skrivit boken brinner för din och alla andra elevers rätt att öva mycket och i förväg få veta hur kunskapsmätningarna kommer att vara utformade. (Fs3)

Med stöd av appraisal-ramverket och begreppet gradering kan vi se hur intensiteten varierar, från att författarna ”hoppas” i Si1, via en ”önskan” om ”glädje och nytta” i Sp123 till det oförblommerade påståendet i Fs3 att just den ”här boken ger dig de bästa förutsättningarna för att lyckas” nära kopplat till fortsättningen att författarna ”brinner” för elevens rättigheter.

Vanligast i materialet är dock att författaren inte är subjekt i satsen, varken explicit eller implicit. Vi såg det i det nyss nämnda exemplet från Fs3, det som inleddes med ”Den här boken ger dig ...” En rimlig tolkning blir att det inte är boken i sig som aktivt ger läsaren något utan dess författare som via boken erbjuder ”de bästa förutsättningarna för att lyckas”. Agentskapet flyttas från författarna till boken, trots att en bok i strikt mening är ett dött ting som inte kan ge någon något. Effekten blir att påståendet eller erbjudandet framstår som mer objektivt.

Ett annat exempel på hur lexikogrammatiska val osynliggör författaren som avsändare är följande. Subjekt och finit är understrukna för att visa vad

som ersätter författaren och vilket finit som kopplas samman med denna ersättning.

Bokens innehåll är tematiskt uppdelat i åtta kapitel. Texterna är valda för att väcka intresse och leda till vidare diskussion och till jämförelse mellan kulturer. Varje kapitel följer samma struktur och består av flera ”textblock” – en eller flera texter som ligger efter varandra. (Sp123)

I likhet med de allra flesta meningarna i materialet utgörs de tre meningarna ovan av påståenden. Påståenden kan som tidigare nämnts bemötas med antingen bekräftelse eller ifrågasättande (Holmberg & Karlsson, 2019, s. 36). Att texterna i boken ”är valda” gömmer dock undan det faktum att någon har valt dem. Det innebär att urvalet blir svåråtkomligt för kritik, jämfört med om det stått att författaren valt texterna. Med hjälp av lexikogrammatiska resurser framställs innehållet, texturvalet och strukturen i boken som naturgivna. Detta undanskymda författarsubjekt är en grammatisk metafor, ett subjektivt erbjudande uttryckt som ett objektiva påstående, vilket får till effekt att läsarens utrymme för avvisande eller ifrågasättande krymper.

Även i nästa exempel uttrycks språkhandlingen erbjudande metaforiskt som ett påstående, men här får läsaren, ”du”, rollen som subjekt. Finit och subjekt är understrukna:

Sist i boken hittar du dessutom ett grammatikavsnitt med olika övningar, samt en resursdel med mallar och bedömningsmatriser. (Si1)

Det förväntade responsdraget enligt SFL är här bekräftelse: *Jaha*. (Holmberg & Karlsson, 2019). Den som däremot skulle vilja opponera sig mot språkhandlingen tvingas återanvända finit och subjekt: *Nej, det hittar jag inte*. Ett mer kongruent sätt att formulera erbjudandet hade synliggjort avsändaren: *Sist i boken har vi dessutom placerat ett grammatikavsnitt ...* Då hade läsaren kunnat acceptera eller avvisa erbjudandet utan att framstå som misslyckad, som den som inte hittar grammatikavsnittet. Ansvaret hade hamnat på avsändarens ”vi” i stället för på mottagarens ”du”.

Ett sista exempel på dolt författarsubjekt är följande, där subjekt (även i bisatser) och finit (inklusive eventuell verbpartikel) är understrukna:

Kapitel 4 ska du se som ett introduktionskapitel till kapitel 5 och 6. Här tas sådant upp som är väsentligt för både skriftlig och muntlig kommunikation. Detta kapitel är bra att återvända till när du arbetar med kapitel 5 som fokuserar på skriftlig kommunikation och kapitel 6 som fokuserar på muntlig

kommunikation. Kapitlen ger dig god förberedelse inför det nationella provet i kursen Svenska som andraspråk 3. (Sv23)

Subjekt i satserna är antingen *du* (eleven), kapitel i boken eller *sådan* men den egentliga avsändaren syns inte. Läsaren får acceptera det märkliga förhållandet att ett kapitel, alltså ett stycke text, kan fylla rollen som interpersonellt subjekt som "fokuserar" på något eller "ger" dig något. "Här tas sådan upp" är en intressant passivkonstruktion som effektivt döljer författarnas subjektiva agentskap. Däremot visar sig avsändaren genom appraisal i de uppskattande uttrycken "väsentligt", "bra" och "god förberedelse".

Valet av språkhandling påverkar interaktionen mellan avsändare och mottagare. För att både öka sin närvaro i texten och bjuda in läsaren att delta, kan författaren välja att uttrycka sig med frågor. Men inga frågor, varken i grammatiskt kongruent eller i metaforisk mening (retoriska frågor), förekommer i de fem förorden. I stället domineras förorden av påståenden. Det minskar läsarens utrymme för respons, i synnerhet när en uppmaning till eleven döljs i ett påstående som i följande exempel:

Förhoppningen är att du som arbetar med boken ska övervinna den första känslan av motstånd, få en bättre läsförståelse och sedan mer självständigt kunna ge dig i kast med dagstidningar och sakprosa; helt enkelt klara dig på djupare vatten. (Sp123)

Uppmaningen till eleven att övervinna sitt motstånd blir uttryckt som påstående betydligt svårare att bemöta med vägran. I en uppmaning är *du* underförstått subjekt och i responsdraget kan detta utnyttjas. I figur 1 jämförs förväntade och alternativa responsdrag ifall samma uppmaning i stället skulle uttryckas kongruent och därmed ger makt åt motparten att sätta sig till motvärn.

**Figur 1.** Exempel på förväntade och alternativa responsdrag.

| Form                   | Uppmaning                                                             | Förväntad respons | Alternativ respons                             |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------|
| kongruent: uppmaning   | Övervinn den första känslan av motstånd!                              | Okej.             | Nej, det vill jag inte.                        |
| metaforiskt: påstående | Förhoppningen är att du ska övervinna den första känslan av motstånd. | Jaha.             | Nej, det tror jag inte (att förhoppningen är). |

Hela meningen ur förordet till Sp123 som inleds med "Förhoppningen är" och avslutas med "djupare vatten" är intressant ur fler vinklar. Vi kan se hur eleven här konstrueras som motvillig till det erbjudande som arbetet med boken innebär, kanske även till den omfattande processen att läsa svenska som andraspråk över huvud taget. Vi kan också se hur eleven utmålas som någon som behöver bli "bättre" på läsförståelse eftersom läsningen av autentiska texter, "dagstidningar och sakprosa", hittills inte genomförts tillräckligt "självständigt". Slutligen kan vi ana hotet från det "djupare vatten" där eleven löper risk att inte klara sig.

### Utgångspunkter för att adressera eleven

Tilltalet till eleven och författarens närvaro i texten är två teman som synliggör de två parter som deltar i kommunikationen. Men för att närmare kunna beskriva hur det går till när avsändaren vänder sig till en mottagare och därigenom konstruerar denne undersöktes också det. I tabell 5 redovisas analyskategorierna för de egenskaper, intressen eller behov som används för att adressera eleven i förorden.

**Tabell 5.** Utgångspunkter för att adressera eleven, med beskrivning och förekomst.

| Utgångspunkt                  | Beskrivning                                                               | Yttrande | %  |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------|----|
| tidigare kunskaper            | anspelningar på att eleven inte är nybörjare på svenska                   | 7        | 14 |
| fortsatta/framtida ambitioner | eleven förutsätts ha som mål att klara kursen                             | 20       | 41 |
| flerspråkighet                | flerspråkighet som kapacitet eller identitet                              | 5        | 10 |
| annat modersmål               | eleven som icke-svensk, svenska språket i kontrast till elevens modersmål | 6        | 12 |
| utvecklingsbehov              | elevens kunskaper i svenska är otillräckliga                              | 20       | 41 |
| digital kompetens             | eleven förväntas kunna hantera läromedlets digitala delar                 | 6        | 12 |

Två kategorier förekommer mycket mer frekvent än övriga, fortsatta/framtida ambitioner respektive utvecklingsbehov. Vanligast är med andra ord att eleven adresseras utifrån sina ambitioner att klara kursen och utifrån sitt behov att utveckla bättre kunskaper i svenska.

Tabell 5 visar de olika typer av innehåll som utnyttjas för att engagera läsaren. Samtidigt avslöjar detta något om läsarens förväntade egenskaper, intressen och behov. Därigenom konstrueras eleven som någon som har just dessa egenskaper, intressen och behov. Exemplet nedan rymmer kategorin tidigare kunskaper och kategorin fortsatta/framtida ambitioner i samma mening, åtskilda av konjunktionen *men*. Ett interpersonellt satsadverbial, *redan*, förstärker erkännandet av elevens tidigare kunskaper samtidigt som avsändaren antyder att dessa inte räcker till. Subjektet, två finit och det interpersonella satsadverbialet är understruken:

Du har redan en bra nivå men vill uppnå C1 och C2 på europarådets språknivåskala, CEFR. (Sp123)

En iakttagelse är att just interpersonella satsadverbial tilldelas funktionen att på samma gång erkänna och underkänna elevens kompetens. I följande exempel är enbart de interpersonella satsadverbialen understruken:

Du som nu läser Svenska som andraspråk 1 kan sannolikt redan en hel del svenska. Men för dig som nyligen påbörjat dina studier i svenska är det ändå viktigt att fortsätta att fördjupa och nyansera språket. (Ns1)

Den tematiska innehållsanalysen visade hur eleven endast i 5 yttranden (10 %) adresserades utifrån sin flerspråkighet (se tabell 5). I två av förorden nämns flerspråkigheten inte alls medan den i ett annat förord bara omtalas i vaga termer som ”jämförelse mellan kulturer” (Sp123). Valet att inte använda den tilltänkta elevens flerspråkighet i förordstexten kan kanske tolkas som om flerspråkighet inte ses som en relevant kompetens i sammanhanget.

Ett exempel på när tre olika kategorier för att adressera eleven ryms inom samma yttrande är följande, där eleven konstrueras som flerspråkig samtidigt som elevens ”modersmål” ställs i kontrast till svenska, vilket utgör grunden för elevens utvecklingsbehov där ”strategier” för lärande är påkallade:

*Svenska impulser 1 – SVA* ger dig möjlighet att reflektera över din flerspråkighet och jämföra ditt modersmål med svenskan. Du får även förslag på olika strategier för att utveckla ditt språk och utöka ditt ordförråd. (Si1)

Yttrandet är tvetydigt, eftersom ”ditt språk”, det som ska utvecklas, skulle kunna syfta tillbaka på ”ditt modersmål” i meningen före. En annan tolkning vore att läsa in elevens alla språkkunskaper, hela den individuella flerspråkigheten, i ”ditt språk”. Sådana tolkningar förefaller dock osannolika. Trots det pluralistiskt klingande ”din flerspråkighet” tycks här en enspråkighetsnorm

råda, så att endast svenska räknas som ett språk värt att utveckla. Sålunda blir detta möjligen ett exempel på hur en pluralistisk sva-diskurs kolliderar med en monolingvistisk bristdiskurs som inte förmår behandla elevens olika språk som delar i en och samma språkliga kompetens (Hedman & Magnusson, 2018; García & Wei, 2018; Tesfahuney, 1999).

Det är bara i ett av förorden som syftet med undervisningen i svenska som andraspråk klargörs utan att detta på något sätt kopplas till bristande kunskaper i svenska:

Boken täcker hela det centrala innehållet i kurserna Svenska som andraspråk 2 och Svenska som andraspråk 3 och är skriven med svenska som andraspråksämnets övergripande syfte i fokus dvs. att du ska få utveckla din kommunikativa språkförmåga och stärka din flerspråkiga identitet. (Sv23)

Observera dock att boken ”är skriven” med en perfekt participkonstruktion som döljer att boken har författare. I samma lärobok, omedelbart efter yttrandet ovan, återfinns följande mening där eleven klart och tydligt omnämns som flerspråkig. De värderande orden är understruken:

Din flerspråkighet är en stor tillgång både för dig själv och för det samhälle du lever i. (Sv23)

Sv23 är som tidigare nämnts det enda förord där avsändare saknas. Ansvaret för konstruktionen av eleven kan därför inte lika tydligt tillskrivas bokens författare – det kanske inte är de som gjort de lexikogrammatiska valen i förordet. Ändå är meningen högeligen intressant, inte minst på grund av det sätt på vilket tilltalet till eleven (*Din, dig själv, du*) länkas ihop med hur eleven adresseras som flerspråkig. Att satsen tar avstamp i *Din flerspråkighet* som om det var något självklart och väletablerat bidrar till erkännandet av detta som värdefullt. I slutet av satsen vidgas perspektivet till hela samhället, utan att förlora elevens aktiva och unika närvaro i detta samhälle ur sikte.

## Avslutande diskussion

Den tematiska innehållsanalys av läromedelsförorden som inledningsvis genomfördes synliggjorde hur konsekvent eleven tilltalas som ett personligt *du*. I kombination med en interpersonell textanalys kunde vidare den tematiska innehållsanalysen visa hur detta tilltal kommer från en avsändare vars närvaro i texten växlar mellan att tydligt framträda som ett eget subjekt med känslor och värderingar och att tvärtom döljas i förordstexten. Tilltalet

till duet kan då i stället ta avstamp i förmodade egenskaper hos eleven och på så sätt konstruera textens läsare. Främst vänder sig förorden till eleven genom att åberopa dels elevens ambition att klara kursen, dels elevens behov av stöd för att kunna göra det. När elevens färdigheter i svenska omnämns tycks det vara för att i samma andetag påpeka att dessa färdigheter inte är tillräckliga utan behöver utvecklas ytterligare.

Analysen av de fem förorden har med stöd av den interpersonella metafunktionen i SFL visat på språkhandlingar som domineras av påståenden. Även några av de uppmaningar som förekommer är formulerade som påståenden. Grammatiskt kongruenta imperativ används normalt där ”antingen talaren har ett tydligt maktöverläge [...] eller där i stället relationen är helt jämbördig” (Holmberg & Karlsson 2019, s. 53). I andra situationer kan imperativformen upplevas som alltför påträngande (Yassin, 2019, s. 120). Därför uttrycks uppmaningar då hellre som påståenden, vilka från läsarens perspektiv blir svårare att avvisa. I läromedelsförorden har vi visserligen att göra med ett maktöverläge av den första typen (lärare till elev) men för författarna finns det mycket att vinna på att tona ner sitt övertag för att inte stöta bort läsaren. Inte heller är relationen jämbördig, något som det personliga du-tilltalet skulle kunna indikera.

Man kan tolka detta som två perspektiv som konkurrerar i läromedelsförorden: å ena sidan *närhet* i ett försök att med språkliga resurser bygga en relation till eleven, å andra sidan *distans* genom att författarens närvaro tonas ner. När författarens position är dold får andra subjekt, såsom boken i sig, metaforiskt ta rollen som den som talar till eleven och erbjuder olika möjligheter till lärande. Det ger innehållet sken av objektivitet: det bara är så här. Läsaren (eleven) bjuds inte in att gå i dialog med avsändaren (författaren i en lärarroll). Appraisal förekommer tämligen rikligt men den ofta neutrala avsändaren upprätthåller däremellan distansen till mottagaren. Också när känslor och värderingar uttrycks kan det vara oklart varifrån sådana inslag av appraisal kommer, trots att fyra av de fem förorden är undertecknade med författarnas namn.

Sammantaget kan den flerspråkiga elevens position beskrivas som osäker, med begränsade möjligheter till aktivt deltagande. Eleven utmålas i flera fall som någon som brister i sin språkliga kompetens och är i behov av omfattande sva-undervisning, medan elevens flerspråkighet sällan omnämns. Endast ett av förorden erkänner flerspråkigheten som ”en stor tillgång både för dig själv och det samhälle du lever i” (Sv23). En sådan pluralistisk diskurs kan förmodas utgöra ett varmare välkomnande in i läroboken som då i sin tur kan bädda för en mer engagerad undervisning i svenska som andraspråk.

Att det sätt på vilket en lärobok kommunicerar med sin läsare har betydelse är ett antagande som legat till grund för analysen ovan. Den här undersökningen kan därför ses som ett första bidrag till en läromedelsforskning med inriktning på hur eleven tilltalas och vad eleven erbjuds. För ett sådant syfte har nu kombinationen av tematisk innehållsanalys och interpersonell textanalys visat sig fruktbar och just förord kan då vara intressanta som material. För att kunna uttala sig om den didaktiska betydelsen krävs dock fler studier, framför allt om det innehåll, det språk och det tilltal som eleven möts av på sidorna *efter* förordet.

## Analyserade läromedel

- Eklund, C., & Rösåsen, I. (2020). *Formativ svenska som andraspråk 3*. Liber.  
 Holm, E. (2019) *Nästa steg. Svenska som andraspråk 1*. Gleerups.  
 Markstedt, C.-J., & Löwenhielm, S. (2018). *Svenska impulser 1 – SVA*. Sanoma Utbildning.  
 Åkerberg, T., & Norefalk, C. (2015). *Svenska som andraspråk 2 & 3*. NA Förlag.  
 Åström, M. (2018). *Språkporten. Svenska som andraspråk 1 2 3*. Studentlitteratur.

## Litteratur

- Ajagán-Lester, L., Ledin, P., & Rahm, H. (2003). Intertextualiteter. I B. Englund & P. Ledin (Red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa* (s. 203–237). Studentlitteratur.  
 Axelsson, M., & Juvonen, P. (2016). Inledning: Nyanlända barn och ungdomar i de nordiska länderna. *Nordand*, 11(2), 5–12.  
 Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press.  
 Bijvoet, E., & Fraurud, K. (2016). What's the target? A folk linguistic study of young Stockholmers' constructions of linguistic norm and variation. *Language Awareness*, 25(1–2), 17–39.  
 Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.  
 Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294–320.  
 Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.  
 Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.  
 Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar: Analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

- Ekberg, L. (2013). Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och sambälle* (s. 259–279). Studentlitteratur.
- Eklund, C., & Rösåsen, I. (2017). *Formativ svenska som andraspråk 1*. Liber.
- Eklund, C., & Rösåsen, I. (2018). *Formativ svenska som andraspråk 2*. Liber.
- Englund, B. (1997). *Skolans tal om litteratur: Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*. HLS Förlag.
- Englund, B., & Ledin, P. (Red.) (2003). *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Studentlitteratur.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Folkeryd, J. W. (2006). *Writing with an attitude: Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Folkeryd, J. W. (2015). Attityd i text. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2009: Genrer och funktionellt språk i teori och praktik* (s. 164–175). Nationellt centrum för svenska som andraspråk/Liber.
- García, O., & Wei, L. (2018). *Translanguaging: Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Natur & Kultur.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge University Press.
- Gymnasielagen (SFS 2017:353). Lag om uppehållstillstånd för studerande på gymnasial nivå.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. Routledge.
- 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). <https://doi.org/10.5617/adno.5569>
- 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), art. 205.
- Helgesson, K., Landqvist, H., Lyngfelt, A., Nord, A., & Wengelin, Å. (Red.) (2017). *Text och kontext: Perspektiv på textanalys*. Gleerups.
- Helgesson, K. (2019). Att ställa krav i platsannonser: Möjligheter och begränsningar med SFG:s modalitetsanalys. I P. Holmberg, A.-M. Karlsson & A. Nord (Red.), *Funktionell textanalys* (s. 127–138). Studentlitteratur.
- Holmberg, P., & Karlsson, A.-M. (2019). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Studentlitteratur.
- Holmberg, P. (2019). Texters interpersonella grammatik. I P. Holmberg, A.-M. Karlsson & A. Nord (Red.), *Funktionell textanalys* (s. 97–113). Studentlitteratur.
- Holmberg, P., Karlsson, A.-M., & Nord, A. (Red.) (2019). *Funktionell textanalys*. Studentlitteratur.

- Landqvist, H. (2017). Skriftbruksansatser – en introduktion. I K. Helgesson, H. Landqvist, A. Lyngfelt, A. Nord & Å. Wengelin (Red.), *Text och kontext: Perspektiv på textanalys* (s. 49–53). Gleerups.
- Luke, A. (1995). Text and Discourse in Education: An introduction to Critical Discourse Analysis. *Review of Research in Education*, 21, 3–48.
- Magnusson, U. (2015). Grammatisk metafor i läromedelstexter. I M. Olofsson (Red.) *Symposium 2009: Genrer och funktionellt språk i teori och praktik* (s. 155–163). Nationellt centrum för svenska som andraspråk/Liber.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Mattlar, J. (2008). *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416.
- Oates, T., Mouthaan, M., Fitzsimons, S., & Beedle, F. (2021). *Changing texts: An international review of research on textbooks and related materials including a specific focus on Sweden*. Cambridge Assessment Research Report.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Inter-coder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–13.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Sahlée, A. (2017). *Språket och skolläroplanen svenska som andraspråk: Om elevers språk och skolans språksyn*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Salomonsson, J. (2022). *Systemisk-funktionell grammatik för lärare i svenska och svenska som andraspråk*. Studentlitteratur.
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap: Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Studentlitteratur.
- Sellgren, M. (2019). Vem hotar haven och regnskogen? I P. Holmberg, A.-M. Karlsson & A. Nord (Red.), *Funktionell textanalys* (s. 53–64). Studentlitteratur.
- Skolverket (1994). Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94).
- Skolverket (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Gy 2011).
- Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. Studentlitteratur.
- Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 8(3), 65–84.
- Wedin, Å. (2021). Positioning of the recently arrived student: A discourse analysis of Sweden's Language Introduction Programme. *Journal of Multicultural Discourses*, 16(1), 69–86.

- Winlund, A. (2021). *Inte för räddhågsna: Undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintröduktion*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Yassin, D. (2019). Elever i år 3 tycker till. Interpersonell grammatik för åsikter och råd i insändartexter. I P. Holmberg, A.-M. Karlsson & A. Nord (Red.), *Funktionell textanalys* (s. 114–126). Studentlitteratur.

## Författarpresentation

**Pia Cederholm** är doktorand i didaktik vid Uppsala universitet. Hennes forskning handlar om svenska och flerspråkighet, med särskilt fokus på undervisning om utredande texter och skrivande i gymnasiekurserna i svenska som andraspråk. Hon har en bakgrund som ämneslärare, läromedelsförfattare och kulturskribent.