

”Ensamheten är något som jag vill bli av med och inte smaka längre” – högutbildade andraspråksskribenters poesianalyser

Henriikka Wilinger

1. Introduktion

Under det senaste decenniet har andelen studenter med ett annat förstaspråk än svenska ökat markant inom högre utbildning. Läsåret 2022/2023 hade 30 procent av förstaårsstudenterna utländsk bakgrund – en ökning med elva procentenheter sedan 2012 (Statistiska centralbyrån, 2024). Denna utveckling ställer krav på undervisning, bedömning och språkstöd vid universitet och högskolor. Således är det angeläget att uppmärksamma den stora gruppen studenter med svenska som andraspråk, som å ena sidan tillför akademiska utbildningar bredare kulturella och språkliga perspektiv, å andra sidan får handskas med fördomar och utmaningar – inte minst när det gäller att uttrycka sig på akademisk svenska.

Denna studie undersöker hur studenter med utländsk skolbakgrund analyserar svensk poesi inom ramen för en behörighetsgivande kurs i svenska för högskolestudier. Fokus ligger på hur dessa studenters analytiska litteracitetsförmågor kommer till uttryck i deras poesianalyser och hur dessa förhåller sig till akademiska och disciplinära normer. Gruppen är särskilt intressant eftersom deltagarna skriver på sitt andraspråk och befinner sig i övergången mellan språkstudier och reguljär högskoleutbildning.

Inom högskolepedagogiken kopplas frågor om flerspråkighet ofta till mål som inkludering och breddat deltagande (UKÄ, 2022). Forskning har dock främst fokuserat på svårigheter med akademisk svenska och på studenter för vilka den akademiska diskursen är ny (Ask, 2007; Hartman, 2009). Denna studie vill i stället nyansera bilden av *flerspråkiga studenter med svenska som andraspråk* genom att belysa deras analytiska och språkliga resurser inom en specifik ämnespraktik: poesianalys på svenska.

Studenter med svenska som andraspråk utgör en mycket heterogen grupp. Vissa har akademisk utbildning från andra länder och har migrerat som vuxna. Dessa ingår i så kallade *late-arrived students* (Ferris, 2009) och har särskilda förutsättningar vad gäller förkunskaper, bland annat inom akademiskt skrivande (Ferris, 2011). Deltagarna i den aktuella studien tillhör denna kategori. Trots tidigare högskolestudier krävs godkänt betyg i svenska (via svenska som andraspråk 3, Tisus-test eller behörighetsgivande slutprov)¹ för

¹ Tisus och det behörighetsgivande slutprovet består av tre delar – läsförståelse, skriftlig framställning och muntlig färdighet. Syftet är att bedöma om testdeltagaren har tillräcklig

tillträde till svensk högskoleutbildning. Kursen syftar till att utveckla färdigheter i akademisk och abstrakt svenska men innehåller även delmoment i skönlitteratur. Inträdeskravet är en genomförd gymnasieutbildning, men många studerande har redan en akademisk examen. Deltagare i studien befinner sig i slutskedet av den behörighetsgivande utbildningen.

Studien har en kvalitativ ansats, och materialet utgörs av 23 hemtentamina i poesianalys. Dessa analyseras tematiskt utifrån tre perspektiv: litteraturredaktik i en akademisk kontext, språkutveckling i svenska som andraspråk och ett litteracitetsperspektiv. Det sistnämnda omfattar både generiska färdigheter i akademisk litteracitet och disciplinspecifika aspekter av litteraturvetenskapligt präglad poesianalys, vilket ger studien högskolepedagogisk relevans.

Poesianalys² kan betraktas som en litteracitetspraktik (Barton & Hamilton, 2000) som återkommer i många utbildningskontexter, från ungdomsskolan till högre utbildning. På universitetsnivå förknippas lyrikstudium främst med litteraturvetenskap och främmande språk, där den kritiska analysen traditionellt har dominerat, medan upplevelsebaserad läsning ofta kritiserats inom den akademiska diskursen (se Persson, 2024; Warner, 2004).

De så kallade postkritikerna, bland andra Littau (2006) och Felski (2008), framhåller däremot att emotionell läsning har en legitim plats även i institutionella sammanhang. Receptionsteoretikern Louise M. Rosenblatt (1938, 1995), som varit särskilt inflytelserik inom litteraturredaktiken även i relation till poesianalys (1994), förespråkar *reader-response theory*,³ där mening uppstår i mötet mellan text och läsare snarare än i textens struktur. Rosenblatt är känd för begreppen *estetisk* och *efferent* läsning, där den första är upplevelsebaserad och den senare mer analytisk. Ofta är det kombinationen av dessa som ger den mest fruktbara tolkningen (Rosenblatt, 1938, 1995; Persson, 2012). Persson benämner denna kombinerade läsart *kreativ läsning*.

Poesianalys kan synliggöra olika aspekter av litteracitet hos andraspråksskribenter; i sammanhanget är både akademisk och disciplinär litteracitet centrala. Akademisk litteracitet omfattar kompetenser som krävs för att delta i den akademiska diskursen generellt – exempelvis studieteknik, akademisk socialisation och skriftfärdigheter (Lea & Street, 1998; Lillis & Scott, 2007). Disciplinär litteracitet avser däremot ämnesspecifika språkliga kunskaper och praktiker och betonar det språkbruk som krävs för att verka inom ett visst ämne (Jakobsson m.fl., 2022; Shanahan & Shanahan, 2012). Studien anknyter således dels till disciplinär litteracitet inom svenska som andraspråk och litteratur, dels till akademisk litteracitet eftersom både behörighetsgivande prov och Tisus omfattar generiska färdigheter i akademiskt skrivande.

språklig och akademisk kompetens för att klara högre studier på svenska. Se bilaga 2 för bedömningskriterier för skriftlig färdighet.

² I den här texten används *lyrik* och *poesi* som synonymer, men oftast ses lyrik som en av tre skönlitterära genrer, medan *poesi* fokuserar på formen.

³ Se även Fish (1980), Iser 1978 och Jauss (1982).

2. Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka hur högutbildade studenter med utländsk skolbakgrund analyserar poesi på sitt andraspråk i en hemtentamen. Vidare undersöks om en emotionell komponent kan förenas med analytisk förmåga hos målgruppen. Studien intresserar sig således för i vilken utsträckning distanserade och abstrakta läsararter utesluter, samverkar med eller sam-existerar med mer känslomässiga tolkningar. Därtill analyseras hur högutbildade andraspråksskribenters akademiska färdigheter blir synliga i deras poesianalyser.

Mina forskningsfrågor är:

1. Vilka läsararter tillämpar högutbildade andraspråksskribenter när de analyserar två dikter på svenska?
2. Hur framträder deras akademiska litteracitetsförmåga i poesi-analyserna?

Den första frågan belyser hur studenternas litterära tolkningar och upplevelser uttrycks i deras texter. Analysen utgår från läsararter enligt Rosenblatt (1938, 1995) – den estetiska och den efferenta – samt Perssons (2012) kombinerade, kreativa läsarart. Dessa kan betraktas som olika aspekter av studenternas ämnesrelaterade litteracitetspraktiker.

Den andra frågan fokuserar på hur studenterna visar sin generella akademiska skrivkompetens, vilket bedöms utifrån de kriterier som används i Tisus: akademisk analysförmåga, samband och struktur samt språklig korrekthet och precision.⁴

Studiens relevans ligger i att den synliggör en litterärt kompetent målgrupp som deltar i behörighetsgivande kurser (Wilinger, 2021), som dessutom kan antas besitta en hög nivå av akademisk litteracitet tack vare tidigare akademiska erfarenheter (Ferris, 2011). Genom att fokusera på lyrik – en genre som i hög grad förmedlar känslor och väcker emotionella reaktioner (Persson, 2024) – möjliggörs en undersökning av subjektiva inslag i det annars objektiva akademiska språk som provas i behörighetsgivande prov och Tisus.

En ytterligare aspekt av studiens relevans är dess bidrag till den i Sverige eftersatta poesididaktiken. Svenska studier som behandlar poesiläsning i utbildningskontext är anmärkningsvärt få (Sigvardsson, 2020), liksom forskning om litteraturanalys på svenska som andraspråk – särskilt när det gäller vuxna studenter.⁵

Målgruppen är särskilt intressant eftersom resultaten både kan ge didaktiska implikationer för undervisning på färdighetskurser i svenska som andraspråk och vara av betydelse för alla universitetslärare som undervisar och handleder högutbildade studenter med svenska som andraspråk. Ur ett

⁴ Se bilaga 2 för bedömningskriterier.

⁵ Se Wilinger (2021) för forskningsöversikt.

högskolepedagogiskt perspektiv står studenternas akademiska och disciplinära litteracitet i fokus, men studien uppmärksammar även de emotionella dimensioner som poesianalysen kan föra in i den akademiska diskursen. Artikeln ansluter därmed till diskussionen om det subjektiva akademiska skrivandets vara eller icke vara.

3. Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter

3.1. Akademisk och disciplinär litteracitet

Teoretiskt knyter studien an till ramverket *Academic Literacies*, som omfattar både generiska akademiska färdigheter och disciplinära färdigheter (Christie & Maton, 2011). Begreppet akademisk litteracitet inkluderar förmågan att analysera, tänka kritiskt, argumentera, motivera och resonera (Lea & Street, 1998; Wingate, 2015). Dessa generiska färdigheter är centrala både för att prestera väl i den aktuella analysuppgiften och för att uppnå godkänt betyg på ett behörighetsgivande slutprov eller Tisus (se bilaga 2). Lillis och Scott (2007) betonar de kritiska och ideologiska dimensionerna av akademisk litteracitet och visar hur studenters röst, *voice*, ofta begränsas av institutionella normer, vilket kan relateras till den aktuella kontexten. De förmågor som efterfrågas i litteraturkursen är inte enbart generiska, utan även genrespecifika.

Forskning i Sverige har främst fokuserat på utvecklingen av akademisk litteracitetsförmåga (t.ex. Bergman & Davidsson, 2023; Eklund Heinonen & Lennartson-Hokkanen, 2019), medan denna studie inriktar sig på studenternas aktuella behärskning av akademiska färdigheter i en specifik ämneskontext, snarare än på inlärningsprocessen eller hur andraspråksstudenter kan stöttas språkligt i sina studier. Eftersom deltagarna redan är högutbildade kan deras akademiska litteracitetsförmåga antas vara utvecklad, men den behöver tillämpas och vidareutvecklas i en ny språklig och kulturell kontext (Cummins, 2008). För att uppnå den avancerade språknivå som krävs i det aktuella sammanhanget måste studenterna redan ha förvärvat abstrakta begrepp och akademisk vokabulär, antingen genom tidigare akademiska studier eller genom den aktuella kursen (jfr. Ferris, 2011).

3.2. Andraspråksstudenter med tidigare akademisk utbildning

Forskning visar att mötet med akademiskt språkbruk ofta är en utmaning för nya studenter – oavsett om de studerar på sitt andraspråk eller inte (Wingate, 2015). Hinkel (2003) påpekar att mer känslomässigt språkbruk är vanligare bland andraspråksskribenter, vilket dock ofta indikerar begränsad tidigare akademisk erfarenhet. Hinkels (2003) jämförelse av L1- och L2-studenters texter visade att L2-texter saknar den variation, precision och komplexitet som kännetecknar mer ”eleganta” akademiska texter (2003:129). Staaf (2015) påpekar att skillnaden i skrivförmåga mellan nya studenter och studenter med

tidigare högskoleerfarenhet faktiskt är större än skillnaden mellan svensk-språkiga och andraspråkstalare.

Det finns indikationer på att *late-arrived students* med tidigare högre utbildning kan kompensera för sen kontakt med svenska genom att dra nytta av tidigare akademiska erfarenheter (Ferris, 2009). Trots detta ses flerspråkighet ibland inte som en resurs när studenter skriver på sitt andraspråk. Eklund Heinonen och Nyroos (2023) lyfter fram klyftan mellan akademins språkkrav och studenternas faktiska språkliga beredskap på svenska. Den aktuella studien fokuserar på vad högutbildade andraspråks-skribenter redan behärskar, snarare än på vad de behöver lära sig.

Två forskare som undersökt akademisk litteracitet hos studenter på behörighetsgivande svenskkurser är Hellmark (2024) och Zetterberg (2023). Inom litteraturredaktiken har Wilinger (2021) studerat samma målgrupp med fokus på prosaläsning och muntlig produktion, och visat att deltagarna ofta besitter gedigen litterär kompetens (Torell, 2002), såsom läsvana och erfarenhet av litteraturanals. Internationellt har Kim (2004) funnit att deltagare på högskoleförberedande språkkurser ofta tillämpar en abstrakt, metakognitiv läsart, där de diskuterar och utvärderar författarens hantverk. Dessa resultat är relevanta för den föreliggande studien.

3.3. *Det akademiska andraspråket*

Studien knyter an till andraspråksforskningen genom Cummins isbergmodell (1979) och interdependenshypotes (1981), med begreppsparat *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) och *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) som teoretisk kärna. CALP avser det akademiskt präglade språk som krävs för tänkande, resonemang, läsande och skrivande i utbildningskontexter, medan BICS betecknar vardagliga kommunikativa färdigheter som typiskt utvecklas före CALP, särskilt hos yngre individer (Cummins, 1979).

BICS är språkberoende och måste tillägnas separat, medan CALP kan överföras mellan språk. CALP omfattar akademiska litteracitetsförmågor som är relevanta för studien: att förstå och tillämpa ämnesbegrepp, läsa och skriva abstrakta texter samt föra logiska resonemang (Cummins, 2008). Dessa färdigheter motsvarar centrala krav i Tisus (se bilaga 2). Enligt Cummins interdependenshypotes (1981) bygger CALP på en gemensam underliggande språkförmåga (*Common Underlying Proficiency*, CUP), vilket gör det möjligt för individer med akademisk erfarenhet att överföra dessa färdigheter från förstaspråket till andraspråket. Exempel är förmågan att förstå abstrakta begrepp, strukturera texter, dra slutsatser, jämföra och analysera, liksom den metalingvistiska medvetenhet som gör det möjligt att reflektera över språkets form och funktion (Cummins, 2008), vilka är centrala både för akademisk litteracitet generellt och för litteraturkurser specifikt.

Cummins (2008) betonar att utveckling av CALP i förstaspråket stärker andraspråkets akademiska språkförmåga. Detta innebär inte två separata

CALP-former, utan en gemensam kognitiv förmåga som manifesteras i olika språkliga uttryck beroende på kontext, exempelvis fonologi, morfologi och syntax. I denna studie kan man anta att både BICS och CALP utvecklas parallellt; det kan tolkas som att känslospråk faller under BICS, medan det akademiska språket inom CALP relaterar till hur man sätter abstrakta ord på sina analyser på sitt andraspråk.

Även Ferris (2011) påpekar att L2-studenter med tidigare högre utbildning ofta kan överföra kunskap om akademiskt skrivande från L1 till L2. Dessa *strategic learners* (2011:42) är vana vid akademiska genrer och textkonventioner och har medvetenhet om planering, struktur och textrevision, även om de måste anpassa sig till nya språkliga normer. Analys av dikter på andraspråket kan ses som ett sätt att utveckla och tillämpa olika skrivstrategier.

3.4. Litteraturredaktik och poesi

I det svenska skolsammanhanget är poesiläsning en relativt marginaliserad praktik (Sigvardsson, 2020), till skillnad från många andra skolkulturer där höglitteratur, inklusive lyrik, ges större utrymme. I länder som Frankrike och delar av Östeuropa dominerar dessutom icke-läsarcentrerade analysmodeller (Johansson, 2015; Torell, 2002), vilket överensstämmer med äldre litteraturvetenskapliga traditioner där känslomässiga reaktioner på poesi länge ansågs ha begränsat analytiskt värde (t.ex. Beardsley & Wimsatt, 1954; Richards, 1929, 1956).

Nyare perspektiv problematiserar denna syn. Hermeneutiska principer betonar att textens mening inte kan förstås isolerat från helheten (Iser, 1978; Jauss, 1982). Isers begrepp *obestämdhetsställena* beskriver läsning som en interaktiv process där läsaren tolkar ledtrådar, fyller i luckor och justerar förståelsen i mötet med texten. *Reader-response criticism* framhåller läsarens aktiva roll i skapandet av textens mening (Fish, 1980; Iser, 1978; Rosenblatt, 1994), där subjektiva erfarenheter och känslomässiga reaktioner är nödvändiga för en fullständig förståelse.

Culler (2015) erbjuder en mer textcentrerad hållning: meningen i en dikt kan förstås utifrån textens struktur och språk, även om läsarens kontext bidrar till tolkningen. Culler betonar diktläsningens värde som en språklig händelse och att det lyriska *jaget* inte bör tolkas som poeten som individ, utan som en röst i ett språkligt rum där läsaren deltar.

Poesianalys är ett fruktbart forskningsområde eftersom disciplinsspecifika förmågor att tolka lyrik – precis som akademisk litteracitet – kan överföras mellan språk och kulturella kontexter (Wilinger, 2021). Individens kulturella uppfattningar om litteraturanalys kan tänkas variera (jfr. Johansson, 2015; Torell, 2002), men kursens instruktioner och analysmodeller ger verktyg för att även mindre litterärt bevandrade studenter ska kunna genomföra adekvata analyser.

3.5. Receptionsteori som litteraturredaktiskt verktyg

För hemtentamen krävs både generella akademiska litteracitetsfärdigheter och disciplinspecifika litteraturvetenskapliga begrepp. Studenterna behöver följa en analysmodell, men det är oklart hur subjektiv tolkningen får eller bör vara. Denna spänning mellan neutral analytisk läsning och subjektiv tolkning kan förstås via receptionsteori (Iser, 1978; Jauss, 1982; Rosenblatt, 1938, 1995).

Rosenblatts begrepp *estetisk läsning* kontrasteras mot *effe- rent läsning*, vilket motsvarar emotionell respektive distanserad läsning. Eco (1994) diskuterar på liknande sätt läsarens aktiva roll genom uppdelningen *estetisk* och *analytisk läsning*. Stockwell (2005) menar det finns ett "gap" mellan vardagsläsning, ofta känslomässig, och professionell läsning, som förväntas vara analytisk. Denna dikotomi används i artikeln för att särskilja subjektiva läsarter från jag-neutral analytisk läsning. Jag lutar mig dock mot uppfattningen att det är möjligt och eftersträvänsvärt att kombinera dessa (Felski, 2008; Persson, 2012) – detta oavsett hur kursens mål och studenternas faktiska analyser ser ut.

Persson (2012) kallar denna kombination för *kreativ läsning*, som omfattar metakognitiva färdigheter, såsom att läsa mellan raderna, tolka och värdera. Även Tengberg (2011) lyfter fram metakognitiva läsarter, där läsaren reflekterar över hur det lästa väcker egna eller hypotetiska tankar och känslor. Forskning visar att många högutbildade L2-talare kan använda dessa läsarter effektivt på sitt andraspråk (Kim, 2004).

3.6. Känslornas plats i litteraturanalys och akademien

Känslornas roll och existensberättigande i litteraturanalyser har diskuterats länge i litteraturvetenskapliga sammanhang, och perspektiven är många. Moralfilosofen Nussbaum (2001) betonar den narrativa fantasin – vi behöver bli känslomässigt berörda för att utveckla vårt tänkande kring det lästa, även om litteraturen samtidigt ses som etisk och intellektuell. Sontag (1966) framhåller den konstnärliga upplevelsen och avvisar att analysen ska dominera läsoplevelsen. Littau (2006) betraktar läsning framför allt som en kroppslig, affektiv och materiell praktik.

Felski (2008) erbjuder ett nyanserat sätt att förstå känslornas roll i litteraturläsning genom begreppet *modes of engagement*. Hon identifierar fyra centrala "läsartressen" som lockar oss till att läsa: *förtrollning*, då läsaren uppslukas av texten, *igenkänning*, där läsaren speglar sig själv i det lästa, *kunskap*, där litteraturen fungerar som social insikt samt *chock*, där texten väcker förvåning eller motstånd. Persson (2024) betonar känslornas betydelse i lyrikläsning och menar att tolkningar, även om de bottnar i texten, ofta är nära förknippade med subjektiva känslor. Felski (2020) understryker att emotionell läsning dock inte betyder en omedelbar affektiv reaktion, utan handlar om engagemang i textens mening.

Nyare forskningsfält som genusvetenskap och kreativt skrivande problematiserar traditionella akademiska ideal som objektivitet och distans (Lykke, 2014), vilket berör disciplinära skrivgenrer och frågan om vem som får höras i akademiska texter (Christie & Maton, 2011). Lillis och Scott (2007) samt Ivanič (1998) fokuserar på studentens röst; Ivanič skiljer mellan det *självbiografiska jaget*, som uttrycker individens erfarenheter, och det *diskursiva jaget*, som anpassar sig till akademisk diskurs. Utifrån detta kan kreativt akademiskt skrivande betraktas som en genre som tillåter subjektiva och emotionellt upplevda inslag. Den känslomässigt upplevande läsningen i poesianalyser kan därmed ses som en disciplinrelaterad akademisk färdighet och en skrivgenre. Samtidigt kvarstår komplexiteten: akademins objektivitetskrav påverkar hur lärare bedömer emotionella och subjektiva inslag, särskilt inom traditionella discipliner. För andraspråksskribenter kan dessutom språkliga avvikelser i stilistisk precision förstärka denna problematik (jfr. Hinkel, 2003).

4. Material och metod

4.1. Studiens deltagare och hemtentamen

Det empiriska materialet består av 23 hemtentamen som samlades in vid förra decennieskiftet på en behörighetsgivande utbildning vid ett svenskt universitet. Jag var inte undervisande lärare på kursen. Det var innan användningen av AI blivit utbrett och jag utgår ifrån att studenterna skrivit sina tentamina på egen hand, vilket jag dels baserar på det faktum att det fanns språkliga fel i samtliga texter, dels på min långa erfarenhet av att undervisa på dessa kurser där studenterna generellt är mycket studiemotiverade och självständiga.

Litteraturkursen omfattade fem lektioner varav tre var koncentrerade på lyrik. I den avslutande hemtentamen skulle studenterna analysera dikter skrivna av Tomas Tranströmer, Karl Vennberg och Sonja Åkesson. När det gäller Vennberg fick studenterna välja mellan *Blott icke samma ensamhet* eller *Du måste värja ditt liv*. 21 valde den förstnämnda, två den andra. Av Tranströmers dikter *Romanska bågar*, *C-dur*, *Allegro* och *En skiss från 1844* valde fem studenter den förstnämnda, medan *Allegro* analyserades av fyra. De två övriga lästes av två. Av Åkesson analyserade alla samma dikt, *Åktenskapsfrågan*, men eftersom den inte var valbar fanns det inga motiveringar av diktval att utforska, varför Åkesson uteslöts.

I tentamen ställdes två tvådelade frågor berörande poeterna.⁶ Instruktionen lyder: ”Två dikter av Vennberg/fyra dikter av Tranströmer ingår i kursen. Välj en av dem och analysera den utifrån den diktanalysmodell som ingår i kursen. Skriv något om varför du valde just den dikten”.

⁶ Se bilaga 1 för tentamensfrågorna i sin helhet.

En egen motivering av diktvalet gav studenterna en möjlighet till personlig läsning och mig en chans att analysera hur subjektiva respektive neutrala motiveringarna var. Det som bedöms på kursen enligt instruktionen är: a) språk, stil och struktur och b) väl genomförd analys utifrån kursens analysmodeller. Dessa litteraturvetenskapligt inriktade modeller, sammanställda av den undervisande läraren, presenterades på en PowerPoint som jag fick ta del av. Instruktionen för hemtentamen förklarade att analys innebär tillämpande av någon av kursens analysmodeller, inte att beskriva handlingen. Detta stämmer överens med Culler (2015) som hävdar att lyriken, till skillnad från prosa, handlar om att skapa en upplevelse i nuet snarare än att återge ett förlopp.

Uppgifter och textval påverkar läsarnas möte med den skönlitterära texten och präglas av bakomliggande litteratursyn (Tengberg, 2011). I instruktionen stod ingenting om huruvida man skulle, respektive fick, uttrycka känslor. Eftersom lärarens instruktion inte var mer detaljerad än så, utgick jag ifrån att det skulle ge studenterna utrymme att presentera sina analyser på ett personligt sätt.

4.2. Etiska överväganden

Studenterna gavs möjlighet att skriftligen ge sitt samtycke för deltagandet vid inlämningen av hemtentamen. Samtliga gav sitt medgivande och svarade därefter på ett mejl med en fråga om tidigare högre studier vilket alla i gruppen hade minst ett års erfarenhet av. Deltagarna förblir anonyma, och jag har ingen kunskap om deras namn, modersmål, ålder, etnicitet eller kön. I ett svar framkommer skolgångslandet. Därmed följer studien Vetenskapsrådets föreskrifter (2024) och kräver inte någon etikgranskning. Det ska betonas att föremålet för analysen inte är deltagarna utan texterna som de författat.

4.3 Avgränsningar

Studien avgränsas till att undersöka hur högutbildade andraspråksskribenter analyserar poesi i ett särskilt sammanhang. Fokus ligger på de litteraturanalytiska och litteracitetsmässiga aspekterna av studenternas textproduktion, inte på deras språkutvecklingsprocess i sig, lärarens bedömning eller didaktiska metoder. Således kommer studien exempelvis inte att kunna belysa litteraturens potential som språkinlärningsverktyg.

Materialet består av texter skrivna på en specifik kurs, vilket innebär att resultaten inte kan generaliseras till att gälla alla andraspråksskribenter eller motsvarande kurser på andra universitet, eftersom upplägget på litteraturmomenten är lärosätesspecifika.

Analysen avgränsas till två dikter, vilket begränsar studiens bredd. Vidare fokuserar studien på skriftliga analyser och inte på muntliga prestationer. De teoretiska ramarna utgörs av litteraturdidaktiska, andraspråksrelaterade och litteracitetsorienterade perspektiv medan exempelvis forskning om kreativt akademiskt skrivande inte behandlas närmare. Det ska påpekas att trots att ett så litet underlag inte kan ge information om mer än det som framkommer just

i de enskilda fallen, kan undersökningen ändå ge en fingervisning om vissa tendenser, vilket är viktigt i en studie som har som syfte att vinna ny mark.

4.4. Metod och genomförande

Vid analys av empirin kombinerar studien tre teoretiska ingångar, vilka kompletterar varandra och belyser olika aspekter i materialet. Studien har en huvudsakligen induktiv ansats (Bryman, 2011), då analysen utgår från studenternas texter och låter mönster växa fram ur dem. Samtidigt används redan etablerade begrepp, såsom läsararter och akademiska färdigheter enligt Tisus-kriterierna, vilket innebär att analysen också har deduktiva inslag.

4.4.1. Översiktläsning

Analysen genomfördes i flera steg. Den tillämpade kvalitativa metoden ligger nära tematisk analys och har även likheter med diskursanalys (Bryman, 2011). För det första lästes texterna översiktligt för att få ett första intryck. Jag ville närma mig materialet induktivt och utforskande, utan en på förhand bestämd struktur. Intrycket jag fick var att merparten hade skrivit god svenska, använt analysmodeller på ett ändamålsenligt sätt och tagit med subjektiva inslag. Jag skrev förutsättningslösa anteckningar exempelvis ”intressant resonemang om eget konstintresse”. Syftet var förutom att skapa en initial förståelse kontrollera att alla besvarat frågorna. Inga studenttexter uteslöts.

4.4.2. Närläsning

För det andra genomfördes en närläsning, där allting för forskningsfrågorna relevant gällande läsararter och akademiska färdigheter ströks under med olika färger. Detta steg var induktivt med deduktiva inslag eftersom jag utgick ifrån forskningsfrågorna och Tisus-kriterierna, men målet var inte att pröva någon teori. Saker som jag markerade med en viss färg var exempelvis litteraturvetenskaplig analys utifrån analysmodellerna medan känslouttryck markerades med en annan.

4.4.3. Kategorisering av motiveringar av diktval

För det tredje började jag identifiera teman och mönster ur materialet för att skapa kategorier. Texterna kategoriserades en tentamensfråga, det vill säga författare, för sig för att undersöka vilken typ av egen motivering frågorna genererade (se tabell 1). Detta gjordes eftersom det subjektiva i texterna syntes just i motiveringarna men inte hos alla.

Motiveringarna visade sig vara antingen mestadels neutrala eller mestadels subjektiva, vilket illustreras i tabellen nedan. Båda kategorierna kunde innefatta även utvecklade, allmänmänskliga och metakognitiva motiveringar, som kunde vara subjektivt tolkande eller objektivt litteraturanalytiska – antingen eller, eller både och. Exemplifieringen av dessa utvecklade resonemang utgör en egen kolumn i tabellen.

Tabell 1. Typ av motivering

Vennberg		
<i>Neutrala</i>	<i>Känslomässiga</i>	<i>Utvecklade, allmänmännsliga, metakognitiva</i>
Jag har valt denna dikt eftersom den är kort och språket är lätt att förstå. (Student 6)	Jag valde <i>Blott icke samma ensamhet</i> eftersom det som jag är mest rädd för i livet är ensamhet. (Student 15)	Det känns som Vennberg lyckades uttrycka något som är mycket nära för mig. Jag tror att varje person står inför ensamhet i sitt liv, och det är inte vad som man vill uppleva igen. Därför är dikten förståelig och har den universella betydelsen. (Student 2)
Tranströmer		
Dikten består av bara sex strofer. Även om det är så, dikten berättar många saker och man kan tolka det på olika sättet. Det var det som intresserade mig med den här dikten. (Student 7)	Jag har valt just den dikten eftersom jag tycker den påverkar mig starkt. Dikten lugnar mig, jag får en känsla av trygghet och att allting kommer bli bra. Att det finns hopp. (Student 12)	Jag har valt att analysera dikten <i>Romanska bågar</i> , skriven av Tomas Tranströmer, därför att jag anser att det är en dikt som vänder sig till alla som uppsöker lättnad och förlåtelse för deras synder. (Student 14)

Det var problematiskt att det i vissa fall saknades djuplodande motiveringar vilket ledde till att de tolkades som neutrala om emotionella resonemang saknades (se student 6 ovan). Om de subjektiva inslagen var textnära men utvecklade placerades de i kolumnen till höger (se student 2). När subjektiviteten var mer associativ placerades svaret under kategorin ”känslomässiga” (se excerpt 8, student 3).

4.4.5. Holistisk analys av hemtentamen

I ett fjärde steg beskrev jag alla individuella texter utifrån de kategorier som analyserats fram, och skrev upp olika för studien intressanta drag som kunde hittas i kategorierna, både gällande läsarna och den akademiska litteracitetsförmågan. Detta gjordes för att få en holistisk uppfattning av varje individuellt svar (se tabell 2).

Analysen formades utifrån de mönster som jag observerat. Texterna som helhet dominerades av antingen subjektiv eller neutral läsning, som vidare var mer eller mindre litteraturanalytisk utifrån kursens analysmodeller. Dessa i sin tur hade olika nivå på akademiska litteracitetsfärdigheter utifrån Tisuskriterierna.

De tendenser som upptäcktes i kategoriseringen utifrån beskrivningar av varje tentamenssvar illustreras genom tabellen nedan. Här placerades de holistiskt subjektiva respektive neutrala motiveringarna i en kategori medan

de litteraturvetenskapligt analytiska inslagen utgjorde en annan. Det ska dock poängteras att den ena kategorin inte behöver utesluta det andra – snarare handlar skillnaderna om existensen av det subjektiva.

Tabell 2. Tendenser gällande subjektivitet, litteraturvetenskaplig analys och akademisk litteracitet

Student	Subjektiv/neutral läsning	Litteraturvetenskaplig analys	Akademisk litteracitet enligt Tisus-kriterierna
3.	Starkt subjektivt <u>Utomtextuellt</u>	Analysmodellen följs Få begrepp Egna reflektioner Metakognitiv läsning Utvecklad analys	a) Självständig analys b) Bra samband och struktur c) Bra språk och formalia
5.	Neutralt, allmänt Textnära	Analysmodellen följs till en viss del Vissa begrepp och exempel används Instrumentell analys	a) Tankegångarna utvecklas inte. Opersonligt och distanserat, b) Samband finns men ingen komplexitet i strukturen c) Ordvalsfel, syftningsfel, ej kärnmeningar mm.

Det som antecknades i första kolumnen var graden av subjektivitet och närheten kontra avståndet till texten. I nästa kolumn beskrevs användningen av analysmodellerna och litteraturvetenskapliga begrepp, inklusive drag av metakognitiv läsning, reflektioner, resonemang och tankegångar. Den tredje kolumnen jämför texterna mot Tisus-kriterier.

Tendenserna utmynnade i följande kategorier:

- a) Personliga kommentarer, erfarenheter och känslor = subjektiva läsarter
- b) Litteraturvetenskaplig analys enligt modellerna = litterära läsarter
- c) Utvecklade egna tankegångar och djupare analys, förmåga att abstrahera, sammanfatta och följa det akademiska andraspråkets konventioner = akademisk litteracitet

Kategorierna ovan representerar olika nivåer eftersom a) och b) är läsarter medan kategori c) kan omfatta båda och bildar ett spektrum gällande akademisk litteracitetsförmåga.

Den tredje kolumnen avser nivån av akademisk litteracitet vilket beskrevs genom att jämföra studenters akademiska skrivfärdigheter mot så kallade *analytiska* Tisuskriterier i skriftlig färdighet.⁷ Kriterierna, som jag använder – och som preciserades något för att passa studiens syfte – är följande:

⁷ Kriterierna finns på <https://www.su.se/tisus/om-tisus/skriftlig-fardighet> (bilaga 2). Delprovet består av skriftlig och muntlig färdighet samt läsförståelse. Slutprovet på högskoleförberedande kurs är inte ett Tisus-prov men motsvarar det, och ger samma behörighet i svenska.

- a) förmåga att föra ett självständigt resonemang på ett generellt plan vilket bärs upp av ett tillräckligt språkligt omfång i fråga om abstraktion och variation = *akademisk analysförmåga*
- b) förmåga att producera en sammanhängande och strukturerad text, där textens olika delar är identifierbara och textbindningen är logisk och varierad = *struktur och samband*
- c) intrycket av den språkliga korrektheten och precisionen i andraspråket t.ex. syntax, lexikon, morfologi, stil, formalia och stavning = *språk*

Kriterium a) och b) utgör generiska färdigheter som i viss mån är överförbara från en kontext till en ny (Cummins, 2008). Jag kallar kriterium a) ”akademisk analysförmåga” och b) ”struktur och samband”. Kriterium c), som handlar om språkspecifika lexikala och grammatiska aspekter kallas här ”språk”. Det som påverkar detta kriterium positivt är att kunna uttrycka sig på svenska på ett sätt där begriplighet och flyt garanteras och felen inte stör läsningen gällande exempelvis ordföljd, tempus eller bestämdhet – tre vanligt förekommande fel i svenskinlärares texter (Ekerot, 2011). Eklund Heinonen och Nyroos (2023) delar andraspråksskribenternas fel i akademiska texter i brott mot stavningskonventioner och böjningsregler samt problem med genrespecifika drag. Dessa räknas i min undersökning som en del av kriterium c).

Kombinationen av subjektiva läsarter, litterära läsarter och akademisk litteracitet genererade tre separata studentgrupper som presenteras i följande kapitel. Vidare behandlas varje underkategori som faller under dessa tre aspekter. Exempelen har valts ut för att illustrera ”typexempel”, men de är förstås specifika individuella svar som dock ingår i uppdelningen jag analyserat fram. För att visa på bredden och samtidigt övergripande tendenser hämtas exemplen från olika studenter. Språkliga avvikelser från standardspråket har bevarats, dels eftersom språket över lag var högst begripligt, dels eftersom det ibland har relevans för förmågan att ”tillämpa analysmodeller”.

5. Resultat

5.1. Resultatsammanfattning

Svaren på den första forskningsfrågan – Vilka läsarter tillämpar högutbildade andraspråksskribenter när de analyserar två dikter på svenska? – kunde kategoriseras i två övergripande läsarter: a) subjektiv läsning och b) litterär analys. I majoriteten av hemtentamenssvaren framträdde antingen en känslomässigt färgad men metakognitiv och analytisk läsning eller en

distanserad, enbart akademiskt präglad analys, båda tydligt uppfyllande kraven för en godkänd Tisus-nivå.⁸

Båda typerna indikerar god disciplinrelaterad litteracitet, oavsett om känslor är närvarande. Studenter som uppvisade stark subjektivitet tillämpade en kreativ läsart (Persson, 2012) med inslag av både estetisk och efferent läsning (Rosenblatt, 1938, 1995). Ett tydligt mönster var att studenter som uttryckte känslor förblev personliga i analyser av båda poeterna, medan de med neutralt förhållningssätt var opersonliga konsekvent.

Analysen visade också skillnader i generella akademiska litteracitetsfärdigheter. Den andra forskningsfrågan – Hur framträder de akademiska litteracitetsförmågorna i studenternas analyser? – belyste att studenter med hög akademisk kompetens och ordförråd inom CALP (Cummins, 1979) använde begrepp och analysmodeller på ett sätt som gav utvecklade analyser, oavsett om förhållningssättet var subjektivt eller neutralt.

Att texter med subjektiva perspektiv dessutom kännetecknades av både hög akademisk litteracitet i form av generiska färdigheter och god litterär performanskompetens var studiens mest förvånande resultat. Även om det kan relateras till tidigare disciplinära litteracitetsfärdigheter i litteraturvetenskap, visar tidigare forskning att litteraturundervisning i många länder sällan uppmuntrar subjektivitet eller emotionella inslag (Johansson, 2015; Torell, 2002; Wilinger, 2021). Detta bör dock nyanseras eftersom bakgrundsfaktorer som skolgångsland låg utanför den aktuella studiens fokus.

I kontrast saknades subjektiva inslag i texter med stora brister i akademisk litteracitet, vilket utmanar antagandet att det främst är litterärt mindre kompetenta läsare som fokuserar på känsloreaktioner (jfr. Kim, 2004) eller att L2-skribenters akademiska texter tenderar innehålla mer känslomässigt resonemang än L1-texter (jfr. Hinkel, 2003). Det förekom även neutrala svar med hög akademisk och litterär kompetens, men dessa var i minoritet.

Tre grupper av studenter kunde identifieras utifrån förekomsten av subjektiva och analytiska läsarter samt nivån på akademisk litteracitet, med två undantag. Grupperna illustreras i tabellen nedan och beskrivs sedan separat. Därefter presenteras de två övergripande läsarterna subjektiv och litterär läsning med tillhörande underkategorier. Slutligen visas hur de tre Tisus-kriterierna – akademisk analysförmåga, struktur och samband samt språk – manifesterar sig i tentamenssvaren. Om samtliga eller två kriterier uppfylls har texten kategoriserats som ”hög nivå av akademisk litteracitet”; om inget eller endast ett kriterium uppfylls, hamnar det under ”låg nivå”. Uppdelningen är grov men tillräcklig, eftersom endast en text uppfyllde två kriterier och dessutom utgjorde ett undantag.

⁸ Tack vare femton års erfarenhet av att bedöma Tisus och behörighetsgivande slutprov samt regelbunden sambedömningsutbildning är jag van vid att avgöra gränsen för en godkänd prestation.

Tabell 3. Tre grupper

Grupp	Student nr.	Subjektivitet	Litterär analys	Akademisk litteracitetsförmåga
Grupp 1	2, 3, 4, 9, 10, 12, 17, 20, 22	Hög grad	Utvecklad	Hög nivå
Grupp 2	1, 7, 13, 16, 19	Neutral	Utvecklad	Hög nivå
Grupp 3	5, 6, 8, 14, 18, 21, 23	Neutral	Instrumentell	Låg nivå
Övriga	11, 15			
Totalt	23			

5.1.1 Grupp 1

Grupp 1 var störst och bestod av nio studenter. Där placerades alla svar som innehöll subjektivt präglat läsning. De som var personliga i sina svar var det i en hög grad inom en del av texten, men det känslolösa äventyrade inte den övergripande akademiska analysförmågan (jfr. Hinkel, 2003). Svaren höll en god akademisk litteracitetsnivå enligt de tre Tisus-kriterierna, trots förekomsten av subjektiva inslag. De flesta visade känslor och engagemang både på ett omedelbart och ett distanserat sätt, vilket vittnar om metakognitiv läsning som hade personliga inslag (jfr. Tengberg, 2011). Från ett disciplinärt perspektiv var dessa analyser oftast tämligen lyckade. Stilistiskt skulle man kunna kalla dem till och med ”eleganta” (jfr. Hinkel, 2003).

Följande excerpt illustrerar hur det kunde se ut när subjektiva inslag var tydliga men kombinerades med mer abstrakt analys. Studenten inleder sitt svar med följande stycke, där den akademiska litteraciteten håller en hög nivå gällande samtliga Tisus-kriterier.

Excerpt 1.

Blott icke samma ensamhet av Karl Vennberg är en av de mest expressivast dikter jag har någonsin läst. Genom dikten uttrycker poeten sin djupa smärta och gränslös desperation. Han väddar till sin älskade kvinna och ber henne att hon inte lämnar honom. Från diktens innehåll förstår läsaren att Vennberg redan har upplevt tomheten av ett ensamliv och att han är beredd på att acceptera vilka villkor som helst bara att hans älskling stannar. Karl Vennberg använder ingen definierade diktform: dikten indelas i fyra strofer och i varje strof finns det olika mängd rader. Orden och raderna hoppar hipp som happ framför läsarens ögon. Denna tryckform förmedlar Vennbergs förvirring - kaos på pappret avspeglas kaoset av känslor som författaren upplever. (Student 9, Grupp 1).

Excerptet visar frekventa avancerade konstruktioner som sätter ord på resonemanget; dessa står i kursiv. Metakognitionen syns bland annat i uttrycket ”förstår läsaren”, medan de litterära läsarerna blir synliga i utvärderingen av författarens hantverk (Kim, 2004), något som kan ses i formuleringar som ”förmedlar Vennbergs förvirring”, vilket också ger uttryck

för god behärskning av CALP. Till skillnad från Cullers (2015) påstående att det lyriska "jaget" inte ska förstås som den biologiska varelsen, tillika poeten som individ, förhåller sig studenten till Vennberg som om denne var identisk med diktens "jag" i "...Vennberg redan har upplevt tomheten av ett ensamliv". Detta kombineras med egna subjektiva inslag i det avslutande stycket, skriven av samma student, vilket återges nedan:

Excerpt 2.

Till sist vill jag berätta varför jag valde just denna dikt. Detta gjorde jag eftersom jag själv kan relatera till vad Vennberg vill medföra till läsaren. För några år sedan kunde jag inte uppfatta vad ensamhet egentligen betyder, eftersom var jag aldrig ensam. Men nuförtiden har livet blivit mer komplicerat än jag hade förväntat mig. Därför relaterar jag till alla framställningar i dikten och håller med att det är väldigt svårt när en känner sig ensam. Ensamheten är något som jag vill bli av med och inte smaka längre. (Student 9, Grupp 1)

Excerpt 2 utgör ett typexempel på hur egna upplevelser bakas in i abstraktare analys som bottnar i texten, bland annat i det kursiverade "relaterar jag till alla framställningar". Den avslutande meningen har poetiska inslag i sig själv.

Samtliga studenter i Grupp 1 kombinerade subjektiva inslag och abstrakt analys i sina svar. Övergångarna var naturliga och de subjektiva inslagen sänkte inte helhetsintrycket som i stort präglades av en hög akademisk litteracitetsförmåga. Således kan det konstateras att dessa tentamenssvar präglades av god disciplinär litteracitetsförmåga enligt en definition där subjektiva inslag är nödvändiga för litterär förståelse (Fish, 1980; Rosenblatt, 1994).

5.1.2. Grupp 2

Grupp 2, som bestod av fem studenter och därmed var den minsta, präglades av ett objektivt förhållningssätt. Subjektiva inslag var i princip helt frånvarande, men den akademiska litteraciteten var välutvecklad och texterna uppfyllde Tisus-kriterierna. Relevanta litterära begrepp användes korrekt, och svaren följde vedertagna analysmodeller. Tolkningarna var övergripande och fokuserade mer på författaren än på läsarens upplevelse; detta avviker från teorier om läsarens nödvändiga personliga engagemang i tolkningsprocessen (jfr. Fish, 1980; Rosenblatt, 1938, 1995).

Även om texterna också innehöll allmänmänskliga reflektioner och välutvecklade metakognitiva resonemang, präglades motiveringarna av en neutral och distanserad hållning. Det kan därför hävdas att analyserna i hög grad präglades av en kritisk-analytisk äldre litteraturvetenskaplig ansats, som Warner (2004) beskriver den. Däremot inte sagt att analyserna skulle vara något annat än disciplinärmässigt utvecklade. En möjlig förklaring till att vissa analyser var så neutrala kan vara att studenternas tidigare erfarenheter av litteraturanalyser inom utbildningskontexten inte tillät känslorna att synas (se Wilinger, 2021), vilket kan ha påverkat deras tolkning av uppgiften. Detta blir tydligt i det excerpt som presenteras nedan.

Excerpt 3

Författaren utgår från sig själv men han förstår att innehållet berör många läsare. Dikten *kan gälla* olika typsituationer, t.ex. kärlek, smärta, sorg, död, ensamhet m.fl. Dessutom väddar han sig inte till vårt förnuft utan till våra känslor, vilket han lyckas göra med hjälp av bildspråk. (Student 13, Grupp 2)

Skribenten spekulerar kring den rätta tolkningen, vilket de andra i gruppen också gjorde. I stället för att ge sig själv tolkningsföreträde som läsare (jfr. Rosenblatt, 1994) skriver hen om författarens intentioner (Tengberg, 2011) och utvärderar hans hantverk (Kim, 2004). Detta syns när studenten använder ordet "lyckas", men hen visar ändå på osäkerhet genom att säga "*kan gälla*", vilket dock också kan syfta på hypotetiska läsarreaktioner.

Exemplet ovan visar vidare att samtidigt som de metakognitiva läsarterna (Tengberg, 2011) är närvarande i reflektioner kring hur författaren vill påverka läsaren, skrivs det om författarens känslor och associationer, inte ens egna. "Vi"-formen används opersonligt och syftar på läsare i allmänhet. Analysen ovan är dessutom textnära, och når inte samma djup som när de subjektiva inslagen är närvarande. Detta till trots skulle denna typ av analys potentiellt kunna generera högre poäng på ett Tisus-test eller slutprovet på behörighetsgivande kurs, tack vare sin opersonlighet.

5.1.3. Grupp 3

Grupp 3 bestod av sju studenter. Den kännetecknades av att motiveringarna var opersonliga och tonen neutral precis som i Grupp 2, men tankegångarna utvecklades inte utan var snarare konstateranden. Den litterära analysen kan karakteriseras som instrumentell, ett försök till efferent läsning, som ändå inte lyckades genomföras på ett utvecklat sätt. Detta illustreras nedan.

Excerpt 4.

Dikten känns känslomässig på negativ sätt, dikter känner sig inbunden, begränsad. Fastän titeln påpekar att den ska kännas livligt. (Student 18, Grupp 3)

De egna känslorna var inte närvarande i denna grupps texter heller (se excerptet ovan). Detta strider mot att studenter som har språkliga utmaningar skulle använda mer känslösamt språk i akademiska sammanhang (Hinkel, 2003) eller ha lättare för BICS (Cummins, 2008). Exempelvis uttrycket "känns känslomässig" och "inbunden, begränsad" utvecklas inte särskilt mycket vare sig subjektivt eller neutralt analytiskt.

Analysverktyg och begrepp användes även av denna grupp, men resonemangen förblev ytliga, vilket gav intrycket att studenterna inte behärskade de disciplinspecifika konventionerna fullt ut – inte heller det abstrakta litteraturanalytiska metaspråket kring dikten och läsakten. Exemplifieringen var ofta osjälvständig och ibland bristfällig. Texter visade låg akademisk litteracitetsnivå, begränsat språkligt flyt och bristande precision och skulle sannolikt inte uppfylla Tisus-kriterierna.

5.1.4. Undantag

Det fanns två undantag. Student 15 visade på subjektiva inslag och använde modellerna självständigt, men uppvisade låg nivå av akademisk litteracitet. Studenten behärskade BICS snarare än CALP, och hade förmodligen mindre akademisk erfarenhet. Hos student 11 var det tvärtom låg nivå på subjektivitet och litteraturanals, men hen hade skrivit en språkligt utvecklad, abstrakt text. Här kan vi tänka oss att studenten hade tidigare akademisk erfarenhet och därför tog avstånd från det subjektiva, eller hade bättre behärskning av det överförbara CALP och CUP än BICS (Cummins, 2008), men saknade erfarenhet av litteraturanals.

5.2. Subjektiva läsarter

Läsarterna som framträdde i materialet kunde delas upp i subjektiva och litterära läsarter. De förstnämnda kunde i sin tur delas upp i underkategorierna erfarenhetsbaserade läsarter, emotionella läsarter, religiösa läsarter, konstnärliga läsarter och känslomässiga rektioner på uppgiften. Uppdelningen är detaljerad, men jag vill synliggöra bredden. Subjektiviteten syntes i synnerhet i motiveringarna av vilken dikt som valts av respektive författare. Exempelen nedan illustrerar hur dessa typer av subjektiva inslag kunde se ut.

5.2.1. Erfarenhetsbaserade läsarter

Subjektiviteten relaterade ofta till livsfrågor. Den kom i uttryck genom existentiellt resonemang kring det egna jaget och tidigare erfarenheter i livet som var känslomässiga i olika grad. Detta illustreras väl i exemplet nedan:

Excerpt 5.

Vid genomläsning av Karls dikter fastnade jag just för denna eftersom jag genast tänkte på den ensamheten som jag har upplevt för inte så länge sedan. Den ensamheten som jag kände när jag nästan helt ensam flyttade till Sverige. Den personen som fick mig att ta det steget var min man, kärleken till honom och längtan efter ett bättre liv. Och när jag tänker på den tiden är det just den ensamheten jag inte vill tillbaka till. Min man var med mig, men det var endast vi två. Nu är det inte ensamhet jag upplever, jag har ett mål för vad jag vill arbeta med och många goda vänner som har blivit som min familj. (Student 4, Grupp 1)

I excerptet finns existentiella drag, som att skribenten inte "vill tillbaka till" ensamheten. I stort är analysen resonerande men texten hamnar utanför ramarna för den traditionella akademiska domänen trots att den generella skrivförmågan är god – med undantag av en ofullständig mening vilket dock kan betraktas som ett stilistiskt val. I denna del är språket mer informellt än i fortsättningen av texten, vilket illustreras senare i excerpt 15. Studenten förefaller således behärska såväl CALP som BICS.

5.2.2. Emotionella läsarter

Vissa subjektiva inslag kopplas till egna emotioner som inte direkt resonerar med författarens verk (jfr. Culler, 2015), men det gör inte att resten av analysen skulle vara enbart känslobaserad (jfr. Felski, 2008). Några av de

emotionella reaktionerna var dock omedelbara. Nedan ser vi hur en student beskriver sina känslor – till och med kroppsliga reaktioner – på följande sätt:

Excerpt 6.

Jag valde just den dikten eftersom man känner sig lugn och avslappnad efter läsningen. Man känner värme.
(Student 22, Grupp 1)

Citatet ovan bekräftar det som Littau (2006) skriver, nämligen att läsning av skönlitteratur ofta har en tät koppling till kroppsliga förnimmelser. Det är troligt att analysernas anonymitet dels förstärkte tendensen till öppen subjektivitet och personliga läsarter; dels bekräftar många tentamenssvar uppfattningen att just poesi har en mycket tät koppling till emotioner (Persson, 2024). Samtidigt är reaktionerna här tätt anknutna till ett abstrakt akademiskt förhållningssätt i övriga delar av texten och således inte renodlat ”affektiva” (jfr. Felski, 2020).

5.2.3. *Religiösa läsarter*

Vissa av de subjektiva dragen anknyter till religion, vilket var oväntat i en svensk, i synnerhet akademisk, kontext. Detta visas nedan, och konstateras dessutom av studenten själv.

Excerpt 7.

Jag har valt dikten ”Romanska bågar” av Tomas Tranströmer, eftersom jag är en religiös person. Dessa känslor upplever jag varje besök till kyrkan och i slutändan lämnar jag kyrkan alltid med lättnad, glädje och frid. // Denna dikt är fylld med spirituella metaforer som antyder att vi befinner oss långt ifrån det som verkligen händer och sker i Sverige. (Student 20, Grupp 1)

De religiösa anspelningarna var varken helt förgivettagna eller enbart generella. I excerpt 7 inleder studenten visserligen med starkt subjektiva inslag men de övergår till det mer generella, och anknyter dessutom till kunskap om det svenska samhället. Detta ger stöd åt uppfattningen att dikotomier ofta är förenklade (Persson, 2012). Här ser vi flera effekter som även institutionell läsning kan ha, särskilt igenkänning (Felski, 2008), vilket många av tentamens svaren innehöll.

5.2.4. *Konstnärliga läsarter*

Vissa av svaren i Grupp 1 uppvisade kopplingar till andra konstarter som bildkonst och musik från ett personligt perspektiv. I nästa excerpt rör vi oss långt ifrån textens formella struktur, men skribenten förmår ändå förmedla känslor på ett stilistiskt övertygande sätt som skulle kunna beskrivas som elegant (jfr. Hinkel, 2003). Trots det tydliga avståndet från textens språkliga uttryck i den här delen av studentens analys är känslorna precis återgivna och tematiskt relaterade till diktens innehåll. Känslomässiga reaktioner behöver inte betraktas som irrelevanta, även om deras koppling till texten är indirekt (Felski, 2020), eftersom en emotionell resonans kan uppstå i mötet med

poetens val av ord och tema – och därigenom skapa associationer till andra konstnärliga uttryck, såsom musik i excerptet nedan.

Excerpt 8.

Av fyra dikter av Tomas Tranströmer har jag valt *Allegro*. Eller borde jag kanske säga att den har valt mig, för att det inte fanns något val. Först läste jag *Romanska bågar* och *C-dur* - två fina dikter, sedan *Allegro*. Denna överväldigande känsla av att hitta mig själv, att känna igen till varje vers, till varje känsla som finns bakom orden. ...//... Musik ger tröst efter en hård dag, den ger stöd för mans vilja, hopp för att allt i livet kan förbättra, den ger styrka till att leva. Alla problemen kan lösas och till sist blir livet som det borde vara från början. Enkel och ren, där lag och ordning råder och människor strävar efter att leva i fred. //...Musik kan ljuga så vackert och jag får aldrig nog att lyssna på dennes lögn. (Student 3, Grupp 1)

Här kan vi dessutom se hur skrivuppgiften ger möjligheten att låta språket blomma ut, att uttrycka sin egen kreativitet och använda den estetiska svenskan. Den allmänna skrivkompetensen lyser igenom, men den är inte bara akademisk, utan skönlitterär i sig. Ivaničs (1998) begrepp ”det autobiografiska och det diskursiva jaget” blir tydliga genom den egna rösten i den akademiska diskursen – i en kontext som också är disciplinspecifik.

5.2.5. Reaktioner på uppgiften

Slutligen fanns det ett fall där den känslomässiga reaktionen var riktad mot själva uppgiftsformuleringen:

Excerpt 9.

Bara några ord av en generell inledning. Det ska bli svårt för mig att göra en analys. Det är lätt när det gäller känslor som konst väcker. Den svåraste delen är att göra den tekniska analysen och det var alltid svårt för mig. Jag har en bra förståelse för matte, datorer, jag tycker om teknik. Men ”Konst är mat för själen” som vi säger i X-landet [studenten nämner sitt hemland]. Mitt hela inre protesterar mot att dela upp i beståndsdelar något som har en andlig dimension. Emellertid ska jag göra min bäst för den här uppsatsen. (Student 12, Grupp 1)

Studenten opponerar sig mot både litteratursynen och analysuppgiften genom sin starkt subjektiva åsikt om ”teknisk” analys i samband med läsning. För hen är läsning lika med att uppleva, inte analysera, vilket är i linje med Sontags konstaterande: ”Interpretation is the revenge of the intellect upon art” (1966:14) – det vill säga att om vi tolkar för mycket försöker vi ersätta konstupplevelsen med intellektuell analys. Vi ”översätter” konst till begrepp och därigenom förlorar vi konstverkets direkta, sensuella kraft, menar Sontag (1966).

5.3. Litterära läsarter

Litterära läsarter i Grupp 1 och 2 var utvecklade och modellerna användes självständigt även om mängden personlig analys varierade. I Grupp 3 var analyserna instrumentella och nivån på ämneslitteracitetförmåga var därmed inte hög. Båda typerna av analyser exemplifieras nedan. Den första kallas ”utvecklad litterär analys” och den andra ”instrumentell användning av analysmodellen”.

5.3.1. Utvecklad litterär analys

Analyserna i Grupp 1 och 2 var fördjupade, tolkande och metakognitiva (Tengberg, 2011) och visade på välutvecklad disciplinspecifik litteracitet, oavsett om subjektiva inslag förekom eller inte. Det fanns viss variation i självständighet; koppling kunde skönjas mellan egen tolkning och förekomsten av känslomässiga inslag. Flera studenter i Grupp 1 reflekterade över öppenheten att tolka symbolik och budskap på olika sätt (jfr. Iser, 1978) eller gjorde tydliga egna tolkningar, ofta formulerade abstrakt. I Grupp 2 antydde tolkningarna i stället, som Persson (2024:49) skriver om nykritiken, att läsupplevelsen fungerade som en ”nödvändig omväg” till den ”färdiga tolkningen”.

Att vissa studenter sökte en ”rätt” tolkning är inte förvånande; tidigare forskning visar att skolans litteraturundervisning i många länder ofta uppmuntrar elever att finna författarens avsedda budskap (Kim, 2004; Wilinger, 2021). Exemplet nedan illustrerar en student som utövar en sådan ”intentionsorienterad läsart” (Tengberg, 2011).

Excerpt 10.

Författaren använder sig av anafor: ”Vad som helst blott icke ensamhet på nytt” upprepar berättaren på flera platser i dikten vilket har förstärkningseffekt; han vill understryka hur kraftfull denna känsla kan vara. (Student 13, Grupp 2)

Detta är ett exempel på att akademisk litteracitet avser frågor som att abstrahera och sammanfatta, inte bara beskriva (Wingate, 2015), vilket syns när studenten använder ordet ”förstärkningseffekt”.

Litteraturvetenskaplig terminologi förekom frekvent, vilket flera exempel visar. Ibland var den nyskapande, som i nästa citat, som innehåller en stilfigur i sig, när studenten själv använder *en besjälning* – ”titeln beordrar oss” – i stället för att nämna begreppet. De egna resonemangen och självständiga tolkningarna särskilt i Grupp 1 kunde synas även när de litterära läsarterna var närvarande, som nedan:

Excerpt 11.

Titeln beordrar oss att arbeta hårt för att skydda vårt liv och på grund av detta kan man direkt ana att det finns något hinder framför oss, en fiende eller nästan en apokalyps. (Student 20, Grupp 1)

Användningen av litteraturvetenskapliga begrepp på ett subtilt sätt som ovan kan vittna om en tidigare inhämtad litterär kompetens, men det är också möjligt att den generiska förmågan leder studenten att prova ett mer personligt uttryckssätt i den aktuella kontexten, trots att den behörighetsgivande kursen i stort annars är präglad av akademisk objektivitetssträvan.

5.3.2. Instrumentell användning av analysmodellen

I några fall fallerade analysen, vilket kan bero på att språket inte räckte till eller att analysmodellerna inte förstods fullt ut. Detta var kännetecknande för

Grupp 3. Det verkade som att studenter med bristande akademisk litteracitetsförmåga – kanske beroende på omfattningen av tidigare högskolestudier – inte kunde använda terminologin självständigt vilket följaktligen ledde till disciplinmässiga brister. Vissa tycktes fastna vid analysmodellerna och följa dem instrumentellt, vilket dels ledde till misslyckad efferent läsning (Rosenblatt, 1938, 1995), dels till att man läste undertext utan att uppvisa förståelse för vad som stod – eller kunde stå – mellan raderna.

Exempel på detta var de tre studenter som använde sig av punktlistor för att rada upp begrepp, likt studenten nedan:

Excerpt 12.

Bildspråk:

Liknelser: det är som det skall

Metaforer: "föstes ut på den solsjudande piazzan" guds budskap.

Personifikation: öppnar sig valv bakom valv. En ängel utan ansikte omfamnade mig och viskade.

Stilmedel: Anafor: öppnar sig valv bakom valv oändligt, öppnade sig valv bakom valv oändligt.

(Student 14, Grupp 3)

Som skribenten ovan visade de som använde modellerna mest slaviskt inga avancerade färdigheter i akademisk litteracitet. Exempelvis har studenten i fråga brister i användningen av skiljetecken och versaler.

Studenter i Grupp 3 hade över lag det svårare än andra att uttrycka sig på svenska. De verkade vara tvungna att förlita sig på modellen eftersom språket inte bar. De som skrev i löpande text utvecklade inte heller sina resonemang nämnvärt, vilket kan ses i följande excerpt. Andraspråksfelen störde sällan begripligheten men gav ändå en indikation om studentens språkliga färdigheter, som nedan.

Excerpt 13.

Dikten är en monologi av en person som han känner sig ensam. Ensamheten som "är djupare än havet" och "vassare än kniven mot öppet öga". Personen är oerhört sorligt eftersom ensamheten är spetsigare än knivhugg i ögat och dessutom är svårt att andas "...kväv dess strupe...". Den person längtar efter kärleken, därför att han vill ge "... nycklarna till fängelset..." till den andra. Lyrikens jag är också full av starka känslor ... (Student 23, Grupp 3)

Felen är här förutom grammatiska även lexikala, exempelvis när studenten använder ordet "lyrik" i stället för "dikt" vilket indikerar brist gällande precision och korrekthet (Tisus- kriterium c).

5.4. Akademisk litteracitet i analyserna

Det fanns flera exempel på utvecklade analyser som hade en balans mellan känsla och distans, egna slutsatser och relevant terminologi samt en hög nivå av akademisk litteracitet enligt Tisus-kriterierna. De mest avancerade litterära analyserna innebar en tillämpning av modellerna genom strategier och uttryckssätt som kan förknippas med akademisk litteracitet – särskilt förmågan att reflektera, använda adekvat terminologi och förklara sina motiveringar på ett abstrakt språk (Lillis & Scott, 2007). Alla tre Tisus-kriterier för skriftlig färdighet var uppfyllda hos de skribenter som kunde

anses ha hög nivå på akademisk litteracitet, det vill säga samtliga i Grupp 1 och 2. Kriterierna överlappar varandra i tentamenssvaren men presenteras nedan en aspekt i taget.

5.4.1. Kriterium a: Akademisk analysförmåga

Tecken på kriteriet syns i citatet nedan, som präglas av ett utvecklat innehåll, tankemässigt flyt i resonemanget, metakognition och komplexitet. Detta blir synligt i uttryck som står i kursiv, exempelvis ”kombinerar Vennberg verkliga saker och metaforiska uttryck” eller ”Allt detta skapar”. Det är tydligt att ”resonemangen bärs upp av ett tillräckligt språkligt omfång i fråga om abstraktion och variation” (se bilaga 2).

Excerpt 14.

Dessutom kombinerar Vennberg verkliga saker och metaforiska uttryck tillsammans: ”mitt blod och mina händer och nycklarna till fängelset i tusen drifter”. *Läsaren kan tolka denna mening både på direkt och indirekt. Å ena sidan kan det betyda att poeten är redo att ge sitt blod och att låta fasta sig. Å andra sidan kan man inbilla sig en sorts metaforiskt fängelse där poeten går med på. Han snarare ska vara i fängelse med andra människor än vara fri ensam. I texten finns också symboliska uttryck så som ”månens stillhet”, ”lommens skri”, ”vindlös ro” och ”strandens trygghet”. De alla hjälper att måla upp en sådan bild och till och med att se eller höra något i ljusare färger. Allt detta skapar en ännu mer dramatisk atmosfär i det poetiska verket.* (Student 1, Grupp 2)

Vidare präglas utdraget av ett tydligt akademiskt resonemang med uttryck som ”å ena sidan – å andra sidan” och ”direkt och indirekt”, som även visar samband. Det fanns också inslag av metakognitiva läsarter (Tengberg, 2011), som när skribenten drar slutsatser om hur budskapet kan landa hos läsaren, till exempel ”läsaren kan tolka” och ”hjälper att måla upp en sådan bild och till och med att se eller höra...”. De vanliga morfologiska och syntaktiska andraspråksfelen varken stör begripligheten eller sänker intrycket av skrivkompetensen.

5.4.2. Kriterium b: Struktur och samband

Grupp 1 och 2 förvandlade analysen och de olika komponenterna till en sammanhängande text med en tydlig inledning och avslutning. De studenter som kombinerade distanserad analys och subjektiva inslag gjorde det också skickligt och övergångarna var mjuka.

Nedan visas ett tentamenssvar där studenten behärskar den akademiska genren och har en förmåga att visa logiska samband. Användningen av sambandsord, satsförkortningar och varierad ordföljd skapar flyt och komplexitet.

Excerpt 15.

Ensamheten beskrevs av Vennberg på ett elegant sätt. Han använder sig betydelsefulla och mäktiga ord. Dessutom finns det några ord som refererar till att dikten är skriven för länge sedan eftersom det förekommer ord som ”icke” och ”blott” som användas inte nuförtiden. Detta förklarar att han använde sig några sinnen som uttrycker metaforer för att beskriva ensamheten. Att se ensamhetens djuphet, att smaka ensamhetens bitterhet och att känna ensamhetens skärpa beskriver hur väldigt svårt det är att vara ensam. Dessa metaforer ger förklarande anledningar till varför han vill inte uppleva ensamheten igen. Dessutom använder Vennberg symboler också för att berika språket i dikten. (Student 4, Grupp 1)

Exempel på ord som visar samband är ”eftersom”, ”detta” och ”dessutom”. Satsförkortningar som visar på vilken effekt poetens formuleringar har, som ”för att berika” och ”för att beskriva”, driver texten framåt vilket ökar intrycket av textuellt djup och framåtrörelse. Detta stycke har både tydlig struktur och utvecklade tankegångar vilket ger ett akademiskt kompetent intryck trots att det förekommer små fel gällande böjningsformer och ordföljd. Detta bekräftar det faktum att en text som är språkligt korrekt på ytnivå inte är samma sak som en funktionell och innehållsligt avancerad text med djupare resonemang (jfr. Cummins, 2008).

5.4.3. Kriterium c: Språk

Indikationer på CALP (Cummins, 1979) är förmågan att använda abstrakta ord och idiomatiska uttryck. Att känna till dem räcker dock inte ensamt för att uppnå hög abstraktion och precision, utan även det övriga språket måste räckta till syntaktiskt och morfologiskt. Följande exempel visar hur studenten använder abstrakta ord skickligt, dels för att skapa flyt och samband i texten, dels för att uttrycka sig precist.

Excerpt 16.

Ensamhet är en känsla som är *känd för alla oavsett rum och tid*. Vissa uppfattar det som *något negativt* medan andra tycker att det kan representera *ett naturligt sätt att leva utan för många "komplikationer"*. Dikten "Blott icke samma ensamhet" av Karl Vennberg beskriver en värld där ensamheten har *förödande effekter* på hela existens. Jag kommer att analysera den här dikten därför att *jag delar författarens åsikt* om ensamhet. (Student 16, Grupp 2)

De kursiverade orden fungerar idiomatiskt och bildar ofta kollokationer – ord som tenderar att uppträda tillsammans. Exempel på sådana formuleringar är ”förödande effekter”, ”delar författarens åsikt” eller uttryck som visar samband, såsom ”vissa – andra”. Enligt Tisus-kriterier vittnar detta om att målen för den språknivå som krävs för högskolebehörighet är uppnådda. I de flesta fallen räckte språket väl till för att kunna förmedla innehållet, vilket illustrerats genom flera citat.

Avslutningsvis kan man konstatera att resultaten vittnar om en hög akademisk (Lea & Street, 1998) och disciplinär (Christie & Maton, 2011) litteracitetsnivå samt litterär kompetens (Torell, 2002) hos de flesta individerna. Analysen visar också att det är möjligt att skriva subjektivt i ett akademiskt sammanhang utan att förlora akademisk trovärdighet, vilket diskuteras i kapitlet nedan.

6. Diskussion

Den här artikeln har belyst hur några högutbildade individer med svenska som andraspråk besitter både generiska och disciplinära kompetenser som utmanar traditionella föreställningar om andraspråksskribenters begränsningar. Den har också synliggjort relationen mellan akademisk litteracitet och subjektivitet i en disciplinspecifik kontext genom en andraspråkslins. I detta kapitel diskuteras studiens relevans för de fält den berör – litteraturredaktik,

andraspråksforskning och akademisk litteracitet. Dessutom föreslås möjliga riktningar för framtida forskning.

6.1. Bidrag till litteraturredaktik

Studien har flera didaktiska och teoretiska implikationer. Litteraturredaktiskt bidrar den med ny kunskap om en grupp läsare som sällan studerats – högutbildade studenter med svenska som andraspråk – och deras sätt att analysera lyrik. Dessutom ligger fokuset på poesiläsning, som i en svensk forskning hamnat i skuggan av prosaläsningen (Sigvardsson, 2020). Studien bidrar således med ny kunskap, men bekräftar också andras slutsatser – bland annat att kombinerad, kreativ läsning (Persson, 2012) kan synas i en undervisningskontext utan att göra analysen för subjektiv eller naiv bara för att det känslomässiga i läsningen har en framträdande roll. Ännu en gång visas att dikotomier är förenklade, oavsett vilken sorts läsning instruktionerna manar studenterna att ägna sig åt.

Medan forskning i svenskämnenas didaktik kan tendera att peka på problem kring att motivera eleverna att läsa på ett sätt där distansen också behövs, och medan litteraturvetenskapen som universitetsämne tidigare uppmuntrat traditionell analys och till och med varit kritisk mot känslouttryck (se Persson, 2024) – något som präglar vissa europeiska länders litteraturundervisning än idag (Johansson, 2015; Torell, 2002) – var bryggan här för många studenter så gott som oproblematiserad. Det fanns emellertid studenter som varken visade på litterärt djup eller subjektivitet, vilket tycktes hänga ihop med de språkliga och akademiska färdigheter som studenterna besitter idag, men också att man inte internaliserat vad litteraturanlys i den aktuella kontexten är eller förväntas vara.

De mest avancerade litteraturanalyserna genomfördes av studenter med utvecklad akademisk och disciplinär litteracitet samt språklig förmåga – och vilja – att uttrycka känslor i sina reflektioner. Studien indikerar att subjektiva inslag inte nödvändigtvis försvagar den akademiska kompetensen i litteraturanalyser på ett andraspråk. Tvärtom kan de bidra till fördjupad förståelse och engagemang. Att motivera diktvalet gav utrymme för personlig tolkning, och även om känslouttryck inte krävdes, framstår de som en naturlig del av en tolkande process, som dessutom visar på ett brett lexikalt omfång.

Visserligen fanns det litteraturanalytiskt kompetenta studenter som inte visade subjektiva läsararter men som behärskade CALP, akademisk litteracitet och disciplinär sådan mycket väl. Enligt Tisus-kriterierna skulle dessa studenter presumtivt uppnå bäst resultat eftersom texterna var objektiva. Detta korrelerar med synen på subjektivitet och objektivitet i akademien i stort.

Att den akademiska analysförmågan och den litterära kompetensen förefaller vara väl utvecklade hos många av studiens deltagare, kan antingen bygga på tidigare erfarenheter av akademisk diskurs och litteraturanlys eller vara ett resultat av kursens språk- och litteraturundervisning. Den geografiska och kulturella bakgrunden kan påverka hur man ser på analytisk läsning,

eventuellt härstammande från tidigare skolundervisningens syn på litteraturläsningens syfte och utformning (jfr. Wilinger, 2021). Dock var studenternas individuella bakgrunder inte i fokus i studien. I stället låg fokus på vad analysen synliggjorde i studenternas alster gällande deras förmågor idag.

Enligt Cummins (2008) påverkar faktorer som ålder, livserfarenhet och mognad behärskskningen av CALP som kan överföras från ett språk till ett annat. Detta förklarar dock inte varför studenter med högre språklig och akademisk färdighetsnivå i större utsträckning också uttryckte emotioner och subjektivitet i sina analysuppgifter, jämfört med studenter med lägre språklig kompetens. Snarare tyder det på att förståelsen av vad den disciplinspecifika förmågan att analysera litteratur motsvarade moderna teorier om känslornas roll i lyrikanalys.

6.2. Bidrag till andraspråksforskning

Ur ett andraspråksperspektiv bekräftar resultaten Cummins (1979; 1981) teorier om överförbara kognitivt avancerade språkfärdigheter, det vill säga CALP, och den underliggande gemensamma förmågan att uttrycka sig på flera språk, CUP. Den tidigare akademiska bakgrunden tycks således påverka prestationer på andraspråket hos studiens deltagare, och resultatet visar att en välutvecklad akademisk och disciplinär kompetens inte nödvändigt äventyras av andraspråksdrag i texterna (jfr. Ferris, 2011).

Den emotionella dimensionen kan anses berika andraspråket och utvidga studenternas lexikala och stilistiska register genom en analysuppgift som den aktuella. Den litterära analysen möjliggör användningen av akademiska litteracitetsförmågor och känsloladdat, subjektivt språk, som annars inte är i fokus på de behörighetsgivande kurserna. Hinkel (2003) skriver att aspekter som enkelhet och bristen på finess präglar ofta andraspråksskribenters akademiska texter, vilket inte stämde för majoriteten av studenter som undersökningen avsåg. Däremot syntes kognitiva, metakognitiva och akademiska resurser som stödjer målgruppens andraspråksutveckling (Ferris, 2011).

Det skulle kunna vara angeläget att inkludera känslospråket i den svenskan som krävs för högskolebehörighet – det har man onekligen nytta av om man studerar exempelvis till psykolog, socionom eller läkare. Att skriva om personliga erfarenheter kan vara ett sätt för högutbildade studenter att träna BICS, som innehåller flera känsloladdade ord; ofta har man en svagare emotionell relation till sitt andraspråk (Pavlenko, 2005). Mot bakgrund av studiens resultat ger litteraturkursen inte bara kunskaper om svensk litteratur och presenterar analysverktyg, utan syftar också till att främja engagemang och kreativitet samt möjliggör större variation, både i läsning av olika texttyper och i skrivande.

6.3. Bidrag till högskolepedagogik

Ur ett högskolepedagogiskt perspektiv synliggör studien vikten av att universitetslärare uppmärksammar de resurser som kan finnas bakom ett

mindre idiomatiskt språkbruk hos högutbildade andraspråksskribenter (jfr. Eklund Heinonen & Nyroos, 2023). Trots vissa kvarvarande grammatiska och lexikala svårigheter visar många av deltagarna hög metakognitiv och analytisk kompetens i sina hemtentamenssvar. Detta betonar behovet av en mer nyanserad inställning inom akademien, där fokus inte enbart ligger på språklig korrekthet och att skriva i en viss stil, utan skiftas i en ännu större utsträckning mot innehåll, analys och reflektion.

Studien bekräftar att man bör ta i beaktande att vuxna andraspråksskribenter, speciellt sedan tidigare välutbildade, inte bör behandlas på samma sätt som andraspråksskribenter som det akademiska språket är nytt för. Detta är relevant för alla lärare som undervisar högutbildade andraspråkstalare, både inom högskola och vuxenutbildning. Det gäller inte bara ämnesspecifika användningsområden i ett litteraturmoment på en behörighetsgivande kurs utan också i akademiskt skrivande i allmänhet. För alla tre fälten – litteraturredaktik, andraspråksforskning och högskolepedagogik – innebär resultaten en uppmaning att betrakta såväl språklig mångfald som subjektivitet, egna erfarenheter och känslouttryck som resurser snarare än hinder för lyckat akademiskt skrivande.

6.4. Framtida forskning

Studien väcker frågor om vilken plats subjektivitet och emotionella uttryck bör tillåtas ha i akademiska sammanhang, särskilt hos studenter med andraspråksbakgrund. Framtida forskning skulle kunna undersöka hur olika akademiska discipliner värderar känslomässiga inslag i L2-texter och hur dessa bedöms av lärare. Det vore även intressant att jämföra hur majoritets-språkiga och andraspråkstalare navigerar gränsen mellan personligt och akademiskt språkbruk när den akademiska litteraciteten i övrigt är utvecklad.

En annan möjlig forskningsinriktning rör responspraktiker i högre utbildning. Eklund Heinonen och Nyroos (2023) har visat bristande samsyn i hur universitetslärare bedömer språkliga fel i andraspråkstexter; en liknande osäkerhet kan tänkas gälla respons på subjektiva och kreativa inslag. Vidare studier skulle kunna klarlägga hur en mer inkluderande syn på akademisk stil kan utvecklas.

Framtida forskning bör alltså fortsätta utforska den vetenskapsfilosofiska dimensionen av relationen mellan känsla och kunskap i en svensk universitetskontext, speciellt när det gäller andraspråksstudenternas litteracitet. Detta skulle kunna göras med stöd av exempelvis Ivaničs (1998) betoning av studenternas egen röst. Även Lykkes (2014) resonemang kring kreativitet och lekfullhet i akademiskt skrivande skulle kunna få ett andraspråksfilter. Om emotionella uttryck betraktas som en del av en situationsanpassad akademisk kompetens snarare än ett disciplinmässigt godtagbart avsteg från objektivitet, öppnas nya perspektiv på vad det innebär att vara akademiskt litterat, speciellt i en flerspråkig och mångkulturell kontext.

6.5. Avslutning

Artikeln har belyst hur högutbildade andraspråkstudenter analyserar poesi och hur deras litteracitetsfärdigheter samverkar med förmågan att uttrycka subjektiva upplevelser, känslor och tankar i en disciplinbaserad kontext. Resultaten antyder att avsaknaden av subjektivitet inte behöver vara en kvalitetsmarkör i sig, vilket jag menar bör även gälla för prov för universitetsstudier som Tisus. Tvärtom kan emotioner och kreativitet, när de kombineras med akademiska kvalitéer, betraktas som en kompetens – inte bara för andraspråksanvändare i en disciplinspecifik kontext utan också i andra akademiska sammanhang.

Det är inte orimligt att föreställa sig ett framtida scenario där den mänskliga faktorn i akademiskt skrivande kommer att vara en förutsättning. I takt med att AI får en alltmer framträdande roll i utbildningssammanhang kan subjektiva inslag och emotionella uttryck komma att tillmätas ett högre akademiskt värde. En mer tillåtande attityd till subjektivitet kan framför allt leda till bättre studiemotivation när det är tillåtet att formulera sina egna tankar genom känslor, samtidigt som framtidens bedömningar kan i större utsträckning fokusera på i vilken grad en student uppvisar självständigt tänkande när subjektiviteten tillåts. Där kan även andraspråksinslag tänkas ingå. Detta kan leda till att lärare tränas i att urskilja texter som bär spår av genuinitet, i kontrast till sådana som i stor utsträckning genererats med hjälp av AI-verktyg – även om AI visserligen numera kan formulera känslouttryck.

Min slutsats är alltså att bristen av känslor inte bör ses som en akademisk litteracitetsfärdighet. I denna studie handlar det tvärtom om en disciplinrelaterad förmåga att hantera mötet mellan närhet och distans när man skriver litteraturanalyser i en akademisk kontext – oavsett om man gör det på sitt förstaspråk eller andraspråk.

Referenser

- Ask, Sofia (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Doktorsavhandling. Växjö University Press.
- Barton, David & Hamilton, Mary (2000). "Literacy Practices", i Barton, David, Hamilton Mary & Ivanič, Roz (red), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge, s. 7–15.
- Beardsley, Monroe & Wimsatt, William K. (1954). "Det affektiva felslutet", i: Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red.), *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, Lotta & Davidsson, Eva (2023). Förstaårsstudenters akademiska skrivande och hur det kan utvecklas. *Educare*, 2023 (1): 152–182.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Christie, Frances & Maton, Karl (2011). *Disciplinarity. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum.
- Culler, Jonathan (2015). *Theory of the lyric*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 9(2): 222–251.
- Cummins, Jim (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 framework*. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, s. 3–49.
- Cummins, Jim (2008). “BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction”, i Street, Brian. & Hornberger, Nancy. H. (red), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2. New York: Springer Science, s. 71–83.
- Eco, Umberto (1994). *Six Walks in the Fictional Woods*. Harvard University Press.
- Ekerot, Lars-Johan (2011). *Ordföljd, tempus, bestämdhet: Föreläsningar om svenska som andraspråk* (2.uppl.). Malmö: Gleerups.
- Eklund Heinonen, Maria & Lennartson-Hokkanen, Ingrid (2019). ”Textstrategier för akademiskt skrivande — En smidigare övergång till högre studier”, i Aldén, Kristina & Bigestans, Aida (red), *Litteraciteter och flerspråkighet* (s. 96–111). Stockholm: Liber.
- Eklund Heinonen, Maria & Nyroos, Lina (2023). Respons i fokus. Lärares normer och attityder till andraspråksdrag i studenttexter. *Högre utbildning*, 13 (3): 14–28.
- Felski, Rita (2008). *Uses of Literature*. Malden, Mass.: Blackwell Pub.
- Felski, Rita (2020). *Hooked: Art and Attachment*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ferris, Dana R. (2009). *Teaching College Writing to Diverse Student Populations*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Ferris, Dana R. (2011). *Teaching L2 Writing: Purpose, Process, and Practice*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Fish, Stanley (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hartman, Thérèse. (2009). *Problem eller tillgång? En studie om social och etnisk mångfald i högskolan*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Studies in Education, 123.
- Hellmark, Kristina (2024). *Återkoppling, engagemang, bearbetning: Återkopplingspraktiker i undervisning om akademiskt skrivande för studenter med svenska som andraspråk*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Hinkel, Eli (2003). Simplicity Without Elegance: Features of Sentences in L1 and L2 Academic Texts. *Tesol Quarterly*. 37(2): 275–301.
- Ivanič, Roz (1998). *Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing*. Philadelphia, Pa.: John Benjamins.
- Iser, Wolfgang (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Jakobsson, Anders, Nygård Larsson, Pia & Bergman, Lotta (2022). ”Ämneslitteraciteter i skola och högre utbildning”, i Jakobsson, Anders,

- Nygård Larsson, Pia & Bergman, Lotta (red), *Ämneslitteracitet och inkluderande undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Jauss, Hans-Robert (1982). *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Johansson, Maritha (2015). *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Pedagogical practices 25.
- Kim, Myonghee (2004). Literature Discussions in Adult L2 Learning. *Language and Education*, 18(2): 145–166.
- Lea, Mary R. & Street, Brian (1998). Student writing in Higher Education. An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2): 157–172.
- Lillis, Teresa & Scott, Mary (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4, 5–32.
- Littau, Patricia (2006). *Theories of Reading: Books, Bodies and Bibliomania*. Cambridge, UK: Polity.
- Lykke, Nina (2014). *Writing Academic Texts Differently: Intersectional Feminist Methodologies and the Playful Art of Writing*. New York and London: Routledge.
- Nussbaum, Martha (2001). *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, Aneta (2005). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2024). *Passionerad läsning: Texter om litteratur, kritik och känslor*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Richards, Ivar Armstrong (1929; 1956). *Practical Criticism. A Study of Literary Judgment*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenblatt, Louise M. (1938; 1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, Louise M. (1994). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1): 7–18.
- Sigvardsson, Anna (2020). *Möten med dikten: Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Luleå tekniska universitet.
- Sontag, Susan (1966). *Against Interpretation and Other Essays*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Staafl, Patricia (2015). *Som man frågar får man svar: Andraspråksstudenter möter lärares krav i hemtentor*. Licentiatavhandling. Linneuniversitet.
- Statistiska centralbyrån (2022). *Universitet och högskolor: Svensk och utländsk bakgrund för studenter och doktorander 2020–21*. (UF19-Högskolestuderande med utländsk bakgrund). Hämtad 2025-04-01 på <https://www.scb.se/publikation/53946>

- Stockwell, Peter (2005). Texture and Identification. *European Journal of English Studies*, 9(2):143–153.
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stehag: Brutus Östlings Bokförlag
- Torell, Örjan (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport nr 12. Härnösand: Institutionen för Humaniora, Mitthögskolan.
- UKÄ (2022). *Universitetets och högskolors arbete md att främja och brädda rekrytering till högre utbildning. Tematisk utvärdering*, Del 1 och 2.
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Warner, Michael (2004). “Uncritical reading”, i Gallop, Jane (red), *Polemic, critical or uncritical?* New York & London: Routledge.
- Wilinger, Henriikka (2021). *Att bli en på svenska läsande människa? Flerspråkiga högutbildade vuxnas skönlitterära läspraktiker*. Doktorsavhandling. Malmö universitet.
- Wingate, Ursula (2015). *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. New Perspectives on Language and Education. Bristol: Multilingual matters.
- Zetterberg, Karin, (2023) Grupparbete i akademiskt skrivande – går det? i *Litteracitet och lärande i högre utbildning: Book of abstracts*, 2023, Konferensbidrag, Muntlig presentation med publicerat abstract.

Webbkällor:

<https://www.su.se/tisus/om-tisus/skriftlig-färdighet>

Bilagor:

Bilaga 1

Instruktion

Hemtentamen syftar till att kontrollera studentens kunskap och förståelse i ett ämne och studentens förmåga till analys och argumentation samt förmåga att skriva ett akademiskt arbete. Läs noga igenom instruktionerna nedan innan du börjar arbeta med uppgifterna.

Instruktioner:

Texter som kopieras och klistras in direkt från Internet, Wikipedia eller liknande, utan att källan anges, är att anses som någon annans arbete. Samma sak gäller om man skriver av en text ur en bok i pappersformat. Gör man så, blir det omöjligt för mig att bedöma just din kunskap i ämnet och din arbetsinsats. Tänk också på att det kallas för plagiat.

- Om du citerar någon, måste du markera detta på ett korrekt sätt samt ange källa.
- Observera att denna hemtentamen är en individuell examinationsuppgift. Det är alltså inte tillåtet att i något avseende arbeta tillsammans med kamrater eller andra när du ska besvara frågorna. Har du frågor om tentamensuppgifterna, ska du maila mig och ställa dina frågor till mig och inte till någon annan.
- *Observera att uttrycket "analysera" i tentamensfrågornas instruktioner innebär att du ska använda dig av de analysmodeller som ingår i kursen och inte att endast återberätta handlingen i texten.*
- Svara med maximalt en sida per fråga. Skriv i Times New Roman, 12 punkter, 1,5 radavstånd.
- Läs noga igenom din text innan du skickar in den. Använd datorns rättningsverktyg. Kontrollera att du verkligen har besvarat frågorna i uppgiften.
- Glöm inte skriva ditt namn, gärna i sidhuvudet, så att namnet kommer med på alla sidorna i din tentamen.
- Inlämning av tentamen: Skicka in dina svar direkt till XXXXXX som bifogat dokument. Skriv i Times New Roman, 12 punkter, 1,5 radavstånd, senast XXXXXX. I maillets ämnesrad skriver du Hemtentamen i litteratur samt ditt för- och efternamn. Skicka inte in anonyma texter eller anonyma mail.
- Varje fråga ger maximalt 10 poäng och bedöms utifrån följande kriterier:
 - a) Språk, stil och struktur

- b) Väl genomförd analys utifrån kursens texter, analysmodeller och/eller de bakgrundstexter som ingår i kursen. Observera att kriterium nummer ett utan uppfyllt kriterium nummer två ger 0 poäng.
 - För betyget Godkänd krävs det minimum 33 poäng, för Väl Godkänd minimum 43 poäng.
1. Två dikter av Karl Vennberg ingår i kursen. Välj *en* av dem och analysera den utifrån den diktanalysmodell som ingår i kursen. Skriv något om varför du valde just den dikten.
 2. Analysera Sonja Åkessons dikt "Äktenskapsfrågan" genom att sätta in dikten i ett socialt sammanhang som har med samhälle, ekonomi, familj, manligt och kvinnligt att göra. Ge exempel från både dikten och bakgrundstexterna.
Ge också exempel på hur författaren skapat uttryck och ordkombinationer – exempelvis "koka lort", och "segla till Hula-Hula" - och vad som kan vara dessa nyskapade uttrycks betydelse och funktion i dikten.
 3. Fyra dikter av Tomas Tranströmer ingår i kursen. Välj *en* av dem och analysera den utifrån den diktanalysmodell som ingår i kursen. Berätta även varför du valde just den dikten.

(Frågor gällande prosatexter utesluts)

Bilaga 2

Tisus bedömningskriterier

Instruktion till testtagare

Bedömning av skriftlig färdighet

Bedömningen förutsätter att du har producerat en text inom det angivna temat och huvudsakligen följt instruktionen. Skrivuppgiften bedöms utifrån följande

- din förmåga att föra ett självständigt resonemang på ett generellt plan, vilket bärs upp av ett tillräckligt språkligt omfång i fråga om abstraktion och variation
- din förmåga att producera en sammanhängande och strukturerad text, där textens olika delar är identifierbara och textbindningen är logisk och varierad
- intrycket av din språkliga korrekthet och precision i t.ex. meningsbyggnad, ordval, form och stavning.

Betyg

För att du ska få ett godkänt resultat krävs det att texten är klar och sammanhängande och att den i regel kan följas och förstås utan ansträngning. Tankar har utvecklats på ett generellt plan, är självständig, har en godtagbar struktur och språket känns inte nämnvärt begränsat lexikalt eller syntaktiskt och har en sådan formell kvalitet att inga nämnvärda missförstånd uppstår.

- Betygsgraderna är Godkänd och Underkänd.
- Minst två bedömare läser och bedömer texterna.

För att bli godkänd på Tisus måste du vara godkänd på samtliga tre provdelar (läsförståelse, skriftlig färdighet och muntlig färdighet). Om ett av delproven bedöms som underkänt, behöver du enbart göra om det delprovet, ett så kallad restprov.