

HUMANETTEN

Nummer 43 Hösten 2019

INNEHÅLL:

Cara Mia: Vänskrift till Maria Lindgren 5 december 2019

Per Stille , Runstenen Sm 11 i Kårestad	11
Shirley Näslund, Astrid Skoglund & Peter Ström , En bomb i brevlådan eller ett blad bland andra? En receptionsstudie av <i>Om krisen eller kriget kommer*</i>	17
Bo-A. Wendt & Lena Lötmarker , Marknadsföring i miniformat. Syntax, semantik och retorik hos kommunala slagord	37
Johanna Salomonsson & Claes Ohlsson , ”Bussig häst, men... Hoppas det ordnar sig.” En funktionell textanalys av dressyrprotokoll*	45
Elisabeth Zetterholm , Texten växer fram – om skrivprocessen hos elever i årskurs 3*	65
Gudrun Svensson , Elevers röster i migrationsprocessen – transnationalism och diaspora*	87
Kristina Danielsson, Ewa Bergh Nestlog & Ellen Krogh , Lärares rörlighet i text och praktik. En studie av kollegialt lärande*	117
Jon Helgason , Läsning som social och kulturell praktik. Resultat från en läsarundersökning*	147
Gunilla Byrman & Jan Einarsson , Språket på spåret mellan Lund och Växjö	167
<u>Övriga bidrag</u>	
Helene Ehriander , Gunnel Beckman – politik och existentiella frågor*	181
Malin Alkestrand , Adolescent Killer and Politician: Age-Related Ideologies in the Dystopian Future Sweden of Mats Wahl’s <i>Blood Rain</i> Series*	207

Asterisk (*) markerar refereegranskat bidrag

Om HumaNetten

HumaNetten tillkom hösten 1997 för att förverkliga ett av målen i den dåvarande humanistiska institutionen vid Högskolan i Växjö ”Verksamhetsplan och kvalitetsprogram för läsåret 1997/98”, nämligen att göra texter producerade vid institutionen tillgängliga för en större läsekrets. Redan från början bestämdes att detta skulle bli en helt och hållet elektronisk tidskrift, med utgivning vår och höst, vilket idag betyder att *HumaNetten* är universitetssveriges äldsta elektroniska tidskrift! Alltsedan starten har *HumaNetten*, förutom artiklar i skilda ämnen, innehållit recensioner av nyutkommen litteratur en debattavdelning.

Från och med vårumret 2013, utges *HumaNetten* av Fakulteten för konst och humaniora vid Linnéuniversitetet.

HumaNetten tar emot såväl populärvetenskapliga bidrag som refereegranskade forskningsartiklar. Bidragsgivare bör ange till vilken kategori deras bidrag syftar. Forskningsartiklar anonymiseras och skickas till två anonyma granskare. Inskickade artiklar bör vara högst 12 000 ord och använda Harvardsystemet för referenser.

Bidrag till *HumaNetten* skickas som Word- eller RTF-dokument till redaktionen. Redaktionen förbehåller sig rätten att kvalitetsgranska och refusera insänt material.

© respektive författare. Det är tillåtet att kopiera och använda material ur *HumaNetten* för forskningsändamål om källan anges. För övriga ändamål kontakta respektive artikelförfattare.

HumaNettens redaktion utgörs för närvarande av: professor Hans Hägerdal, docent Karin Larsson Eriksson, lektor Per Sivefors och lektor Gunilla Söderberg.

Webb: <https://open.lnu.se/index.php/hn>

Kontakt med *HumaNetten*: Hans Hägerdal (hans.hagerdal@lnu.se).

Postadress och telefon: *HumaNetten*, c/o Hans Hägerdal, Fakulteten för konst och humaniora, Linnéuniversitetet, 351 95 VÄXJÖ

Tel 0772-28 80 00 (vx)

ISSN: 1403-2279

Redaktören har ordet

Den större delen av detta höstnummer av *HumaNetten* utgörs av en festskrift för Maria Lindgren, flerårig uppskattad medarbetare vid Fakulteten för konst och humaniora (FKH) på Linnéuniversitetet. Genom sin lärargärning och mångahanda administrativa sysslor har Maria (eller Mia) varit en pålitlig och positiv kraft, vilket framgår av det speciella förord som följer. Fem kollegor och vänner till Maria har arbetat med festskriften som gästredaktörer och här samlat nio bidrag som på olika sätt knyter an till texter på svenska språket. Det gäller så skilda saker som runstenar, marknadsföring, hästdressyr och migranternas språkanvändning. Författarna återfinns vid såväl Linnéuniversitetet som andra lärosäten i landet.

Av övriga artiklar ger litteraturvetaren Helene Ehriander sin syn på Gunnel Beckman, välkänd författare av ungdomsromaner. Ehriander studerar Beckmans texter utifrån hennes samhällsengagemang och de politiska och ideologiska trenderna i hennes tid. Slutligen diskuterar Malin Alkestrand, forskare om fantasyföreläsning, maktförhållanden mellan unga och vuxna utifrån Mats Wahls bokserie *Blood Rain*. Alkestrand följer här romanfiguren Elin Holmes olika intersektionella roller i ett dystopiskt framtida Sverige.

Med förhoppning om en god avslutning på året

För redaktionens räkning

Hans Hägerdal

Förord

”de handlar ju faktiskt om att man har förmåga å kraft å ta tag i saker va” säger en av de chefer som Maria Lindgren intervjuar i sin avhandling *Utvecklingssamtal mellan chefer och medarbetare: undersökning av en samtalstyp i arbetslivet* (2001:123). Det är kunskaper som Maria har tagit med sig, och vi är många som har fått ta del av hennes förmåga att kraftfullt ta tag i saker och leda arbetet, eftersom hon snabbt kom i ledande ställning på Linnéuniversitetet. Bland annat har hon varit prefekt i olika konstellationer och lett oss genom stora omorganisationer och förändringar.

Åren 2008 till 2009 var hon vice prefekt vid dåvarande Institutionen för humaniora med särskilt ansvar för lärarutbildningen. Efter en omorganisation blev Maria ställföreträdande prefekt vid Institutionen för språk och litteratur 2010–2011 och tog över skutan som prefekt 2012. Ledarskapet ville hon inte heller släppa vid nästa omorganisation, då hon blev prefekt för Institutionen för svenska språket 2013. Efter sex år som prefekt lämnade Maria 2018 prefektämbetet vidare och är nu en uppskattad och kunnig lektor i svenska språket.

I den här vänskriften finns bidrag som på olika sätt knyter an till Marias både vetenskapliga och privata intressen. Texterna behandlar bland annat didaktiska frågor om lärare och elever, genomslagskraften i offentlig kommunikation, försvunna runstenar och textpraktiker där hästen är en central deltagare. Dessutom beskrivs språkliga betraktelser under tågresor mellan Lund och Växjö. Sådana resor har Maria gjort många gånger under årens lopp.

Vi är många som har arbetat nära Maria och förundrats över hennes energi, målmedvetenhet och höga arbetsförmåga. Särskilt har vi uppskattat att hon som prefekt varit mån om att se alla, och att hon alltid fått oss att känna oss uppskattade och viktiga som människor och medarbetare.

Växjö 21 oktober 2019

Sofia Ask

Ewa Bergh Nestlog

Solveig Hammarbäck

Per Stille

Gudrun Svensson

Tabula gratulatoria

Chantal Albepart-Ottesen, Linnéuniversitetet

Gilbert Ambrazaitis, Linnéuniversitetet

Jenny Andersson, Linnéuniversitetet

Annika Andersson, Linnéuniversitetet

Sofia Ask, Linnéuniversitetet

Monica Axelsson, Stockholm

Ewa Bergh Nestlog, Linnéuniversitetet

Daniel Bergman, Linnéuniversitetet

Frida Blomberg, Linnéuniversitetet

Ute Bohnacker, Uppsala

Lars Bokander, Linnéuniversitetet

Jørgen Bruhn, Linnéuniversitetet

Emanuel Bylund, Stellenbosch

Gunilla Byrman, Linnéuniversitetet

Kim Carlborg, Linnéuniversitetet

Georgina Charisis, Linnéuniversitetet

Kristina Danielsson, Linnéuniversitetet

Alejandra Donoso, Linnéuniversitetet

Victoria Dryselius, Linnéuniversitetet

Romana Dvorak, Linnéuniversitetet

Helene Ehriander, Linnéuniversitetet

Jan Einarsson, Lund

Lena Ekberg, Lund

Ulla Ekvall, Stockholm

Lars Elleström, Linnéuniversitetet

Stina Ericsson, Göteborg

Ylva Forell Gustavsson, Linnéuniversitetet

Peter Forsgren, Linnéuniversitetet

Elisabeth Frank, Linnéuniversitetet

Desirée Fristedt, Linnéuniversitetet

Gunlög Fur, Linnéuniversitetet
Maud Gilljam, Malmö
Edgardo Gonzalez, Linnéuniversitetet
Josefin Grahn, Linnéuniversitetet
Anna Greek, Linnéuniversitetet
Anna W. Gustafsson, Lund
Solveig Hammarbäck, Linnéuniversitetet
Lars Hansson, Linnéuniversitetet
Simon Hartling, Linnéuniversitetet
Inger Haskå, Lund
Fredrik Heinat, Linnéuniversitetet
Hallfriður Helgadóttir, Linnéuniversitetet
Jon Helgason, Linnéuniversitetet
Britta Herder, Linnéuniversitetet
Katarina Herrlin, Linnéuniversitetet
Lena Holmén, Linnéuniversitetet
Jana Holsanova, Lund
Charlotte Hommerberg, Linnéuniversitetet
David Håkansson, Uppsala
Gisela Håkansson, Linnéuniversitetet
Hans Hägerdal, Linnéuniversitetet
Anna Höglund, Linnéuniversitetet
Sergej Ivanov, Linnéuniversitetet
Annelie Johansson, Linnéuniversitetet
Gunlög Josefsson, Lund
Päivi Juvonen, Linnéuniversitetet
Helena Karlsson Pacheco, Linnéuniversitetet
Eva-Lotta Karlsson, Växjö
Liselotte Kjellme, Barcelona
Ellen Krogh, Odense
Marie Källkvist, Linnéuniversitetet
Eva Kärrlander, Uppsala
Anette Lennartsson, Linnéuniversitetet

Malin Lennartsson, Linnéuniversitetet
Magnus Levin, Linnéuniversitetet
Boel Lindberg, Linnéuniversitetet
Joacim Lindh, Linnéuniversitetet
Roland Lindholm, Linnéuniversitetet
Carl-Erik Lundbladh, Lund
Manuela Lupsa, Malmö
Lena Lötmarker, Karlstad
Corina Löwe, Linnéuniversitetet
Helena Magnusson, Linnéuniversitetet
Angela Marx Åberg, Linnéuniversitetet
Madeleine Médoc, Linnéuniversitetet
Maria Mörnsjö, Lund
Maria Nilson, Linnéuniversitetet
Åsa Nilsson Skåve, Växjö
Shirley Näslund, Linnéuniversitetet
Claes Ohlsson, Linnéuniversitetet
Tommy Olofsson, Linnéuniversitetet
Vasilis Papageorgiou, Linnéuniversitetet
Carita Paradis, Lund
Diane Pecorari, Växjö
Gunnel Persson, Linnéuniversitetet
Gertrud Pettersson, Lund
Christer Platzack, Lund
Henrik Rahm, Lund
Astrid Regnell, Linnéuniversitetet
Karin Rehman, Linnéuniversitetet
Gunilla Rehnqvist, Malmö
Ann-Charlotte Rohman Roth, Linnéuniversitetet
Christina Rosén, Linnéuniversitetet
Henrik Rosenkvist, Göteborg
Johanna Salomonsson, Linnéuniversitetet
Anna Salomonsson, Linnéuniversitetet

Carin Sandqvist, Dalby
Lillemor Santesson, Hörby
Susan Sayehli, Stockholm
Astrid Skoglund, Linnéuniversitetet
Per Stille, Linnéuniversitetet
Peter Ström, Umeå
Lars Swalling, Linnéuniversitetet
Sofia Svensson, Linnéuniversitetet
Ola Svensson, Linnéuniversitetet
Gudrun Svensson, Linnéuniversitetet
Jan Svensson, Lund
Micael Sverkersson, Linnéuniversitetet
Gunilla Söderberg, Linnéuniversitetet
Mikael Söderström, Linnéuniversitetet
Maria Tell, Linnéuniversitetet
Camilla Thurén, Malmö
Anna Thyberg, Linnéuniversitetet
Emma Tornborg, Linnéuniversitetet
Ann-Christin Torpsten, Linnéuniversitetet
Emil Tyberg, Linnéuniversitetet
Christian Waldmann, Linnéuniversitetet
Maria Valtonen, Linnéuniversitetet
Birgitta Waters, Linnéuniversitetet
Åsa Wedin, Falun
Bo-A. Wendt, Hässleholm
Bärbel Westphal, Linnéuniversitetet
Asbjørg Westum, Linnéuniversitetet
Erik Wiberg, Värnamo
Ida Västerdal, Kungsbacka
Elisabeth Zetterholm, Linköpings universitet
Anders Åberg, Linnéuniversitetet
Ann-Karin Ånman, Linnéuniversitetet
Annette Årheim, Linnéuniversitetet

Runstenen Sm 11 i Kårestad

Per Stille

Maria Lindgren har under sin tid som prefekt och ledare för svenskämnet vid Linnéuniversitet utträttat mycket. För mig som runolog har institutionens runutflykter varit glada upplevelser. Viktigare är ändå att många studenter i Sverige och världen har fått lära sig grundläggande runkunskap i kursen *Vikingarnas språk* vilken har getts regelbundet vid Linnéuniversitetet. Vad kan passa bättre som hyllning än att beskriva runstenen i Kårestad som österut är den runsten som är närmast Lindåsen, Marias plats på jorden. Allra närmast är i och för sig västerut den runsten som står vid Växjö domkyrka, men avstånden skiljer sig inte alltför mycket.

Kårestad är den största byn i Furuby socken med inte mindre än 13 gårdar (Larsson 1979–1981:228). Storleken liksom namnet antyder en hög ålder. Av 1600-talskartorna ger Kårestad intryck av att ligga vid en relativt obetydlig väg i nord-sydlig riktning som ansluter norrut till vägen mellan Växjö och Dädesjö och söderut leder till Furuby och Hovmantorp. Hur vägarna har gått under äldre medeltid är naturligtvis svårare att säga. Numera går en stor, rak, öst-västlig väg mellan Växjö och Kalmar på behörigt avstånd från såväl Kårestad som Lindåsen.

Den 18 december 1666 utgick på Johan Hadorphs initiativ ett kungligt brev till alla biskopar och superintendenten att i församlingarna låta efterforska vilka fornminnen som kunde finnas. Detta arbete som oftast kallas rannsakingarna påbörjades under 1667 och kom successivt att redovisas till biskoparna och därifrån överlämnas till Antikvitetskollegiet. En andra omgång påbörjades 1689. År 1667 vittnade pastor Petrus Petri Lacander i Hovmantorp tillsammans med kyrkans sexmän, däribland Måns Larsson i Kårestad, om följande: ”I Föreby Sochn uthi Korrestad finnes 2 stenar med Runestäfuer skriuitt uppå huar, den eene stenen ståhr upp och är 6 allna höger offwan Jorden, den andre stenen ligge[r] Neder på Jorden och är 2 alna lång” (Stahre & Ståhle 1992:147).

Kyrkoherde Lacander hade haft en lång väg till sitt pastorat. Han uppges vara född 1605, men skrevs in vid Uppsala universitet först hösten 1632 (Molin & Wilstadius 1968:445). Möjligen är det samma person som våren 1637 också antecknas i Uppsala universitets matrikel. Vad han gjort före sin första inskrivning och mellan inskrivningarna är dunkelt. Företagningen var inte heller lysande. Prosten Harald Alzovius skriver i ett brev till Växjö domkapitel 1652: ”min consanguinaeus Petrus Petri i Lakeberg, som varit vid akademien, har i många år setat utan bröd och lägenhet”. Sent i livet bättrade det sig när Lacander 1658 gifte sig med sin företrädares dotter i Hovmantorp

och därmed också fick pastoratet. Han dog 1671 (Molin & Wilstadius 1968:444).

Petrus Lacander var student i Uppsala medan Johan Bure, världens första runolog, fortfarande var verksam och kan naturligtvis ha skaffat sig någon uppfattning om runor. Intresset för och kunskapen om runor har säkert varierat mycket i prästerskapet, men åtminstone hans kollega kyrkoherden i Södra Ljungby Johannes Andreae Dryander, död 1670, visade ett stort intresse och ger prov på sin beläsenhet vad gäller runor i sin rannsaking; så har han också kunnat inhämta kunskap ur sitt egna exemplar av Bures Runa-ABC (Stahre & Ståhle 1992:125 f.). Det troligaste är väl att Lacander fått uppgifterna av Måns Larsson och sedan själv inspekterat stenarna, något som också de noggranna måttuppgifterna tyder på. Något egentligt skäl för att betvivla uppgifterna finns knappast.

Om nu runstenen varit känd redan 1667, hur kommer det sig då att den första uppteckningen är gjord först 1759 av Erik N. Bergmark (Kinander 1935:11 not 2)? Det finns inget entydigt svar på den frågan, men det finns uppgifter om omständigheterna kring de tidiga uppteckningarna av runstenar i södra Småland. För en stor del av dessa var Ulf Christofersson ansvarig. Han antogs som ritare vid Antikvitetskollegiet 1687 (Schück 1933a: 421) och signerar sina ritningar med UC. Hans första resa som runupptecknare gick till Västergötland samma år. 1689 skulle han ha kunnat vara med Daniel Hadorph på en tur till Småland, men på Hadorphs uppteckningar finns inte Christoferssons signatur. 1690 tillbringar han tiden mellan den 2 och 19 september genom att tillsammans med Johan Hadorph d.ä. läsa och rita av Gästriklands runstenar, inalles 12 stycken (Jansson 1981:14). Tydligt är att man med att rita av ungefär en runsten om dagen. 1691 reser Ulf Christofersson i Jönköpings län (Schück 1933b:154). Det gör han i sällskap med Johan Hadorph d.y. Resepasset för denne är utfärdat 23 juni 1691 (Schück 1933a:428). Resan kan vara föranledd av att som ovan nämnts en ny omgång av rannsakingar kommit antikvitetskollegiet till del 1690. Det är troligt att Christofersson har varit delaktig i planeringen av resan. I de inlämnade rannsakingarna finns marginalanteckningar av hans hand var någonstans runstenar skulle finnas. Han har också antecknat att han verkligen utfört avritningar och i fyra fall med angivande av året 1691, Sm 55, Sm 77, Sm 93 och Sm 135¹. I en inlämnad rapport anger han att han ”afritat 43 hehle och halfva Runestener” under resan 1691. 1692 i september och oktober reser han i Kronobergs län, samt i Östbo, Västbo och Mo. Ifrån denna resa säger han sig ha avritat 25 runstenar (Schück 1933b:154). Tydligt är att han gjort denna resa ensam, för i det bevarade materialet är avbildningarna enbart signerade UC. Under fältresorna gjordes avritningarna troligen med blyerts och inte med bläck för att sedan vid hemkomsten renritas. Dessa renritningar (eller kopior av dem) användes vid förfärdigandet av träsnitt eller kopparstick, varvid papperskopior förstördes. De flesta av Christoferssons (och andra

1 Sm + signum = inskrift i Samnordisk runtextdatabas.

ritares) avritningar kom att skäras ut som träsnitt, men det dröjde till 1750 innan dessa trycktes i det första mer heltäckande runverket, Johan Göranssons *Bautil* (1750).

Christofersson säger sig alltså under resan 1692 ha upptecknat 25 runstenar, vilka tillsammans med hans övriga avritningar skulle finnas ”Uthi En bok in quarto” (Schück 1933b: 154) men bara 18 av dessa kan återfinnas som träsnitt i *Bautil*. Vad har hänt med de övriga och vilka kan de ha varit? Christofersson har haft rannsakingarna att utgå ifrån, men han har under sin resa också avbildat ytterligare fyra stenar: Sm 8, Sm 9, Sm 40 och en ornerad sten i Vederslöv. De runstenar som Christofersson har känt till från rannsakingarna men som inte finns i någon avritning är: en runsten i Ingelstad, två runstenar i Kårestad (Sm 11), en runsten i Ryssby (Sm 42), en runsten i Forsheda, två runstenar i Rydaholm (Sm 59 och Sm 60) och två runstenar i Öreryd (Sm 116 och Sm 117), sammanlagt 9 stycken. 7 av dessa (eller andra) runstenar bör han alltså ha ritat av utan att man gjort träsnitt av dem. Det är förargligt att tänka sig att två av dessa försvunna avritningar skulle kunna vara från Kårestad. Men det behöver ju inte vara så. Kanske var det så att den tillmätta tiden inte räckte till för att göra den avstickare som behövdes för att komma till Kårestad som ju inte låg vid en större landsväg.

Frågan om det funnits en eller två runstenar i Kårestad kvarstår. Helmer Gustavson (2008:143) ställer sig skeptisk till uppgiften att det rört sig om två stenar, men något starkt skäl för att betvivla kyrkoherden Lacanders uppgift finns knappast. Det finns dessutom ett särskilt skäl att anta en försvunnen parsten, och det är inskriftens formulering där resarna enbart omnämns som Klackes söner men ej vid namn. Namnen kan mycket väl ha stått på en försvunnen parsten. Det är inte vanligt med parstenar i det småländska materialet, men där finns ett antal möjliga exempel: Sm 135 med Sm 136, Sm 138 med Sm 139 och Sm 143 med Sm SVS1973;4. I de två första fallen står två stenar tillsammans, vilka av den anledningen kan antas ha utgjort ett monument. Det är dock inget annat i utseende eller innehåll som klart binder dem samman. I det tredje fallet är stenarna resta av samma person och utförda av samma ristare. I ytterligare fem fall antyds förekomsten av en parsten genom formuleringen ’stenarna’, där dock den andra stenen är försvunnen: Sm 33, Sm 122, Sm 149†, Sm 151† och Sm 169. Sm 11 i Kårestad skulle alltså kunna utgöra ett nionde fall av denna företeelse i Småland att två eller fler stenar tillsammans utgör ett monument (jfr Stille 1999: 26 ff.). De två stenarna i Kårestad har enligt rannsakingarna skilt sig åt i storlek. En möjlighet är att den liggande stenen inte var fullständig utan att det redan under 1600-talet fattats en bit. Vart den försvunna stenen (eller bitarna av den) tagit vägen är svårt att säga. Stengårdsgårdar eller husgrunder är möjliga svar.

I Samnordisk runtextdatabas återges Kårestadstenen Sm 11 på följande sätt: · klaka × suniR × letu × hakua · stein · eftiR : -aþur · sin : auk : eftiR : kala : auk : uikik : bryþr : sina med transkription till normaliserad

runsvenska: *Klakka synir letu haggva stæin æftir [f]aður sinn ok æftir Kala/Kalla/Galla ok Viking, brøðr sina.*

Translittereringen utgår från Ragnar Kinanders (1935:59) läsning och beskrivning i *Smålands runinskrifter*. Helmer Gustavson undersökte och målade upp ristningen den 2 september 2006 (rapport till länsstyrelsen 11 november 2006). Hans läsning är i princip densamma som Kinanders även om han i högre grad påpekar att delar av flera runor är oläsliga på grund av vittring, något som jag bara kan instämma i efter att själv ha undersökt ristningen den 2 juli 2018. Det är inte så vanligt att större uppmärksamhet ägnas åt skiljetecken. Gustavson läser det sjunde skiljetecknet som två punkter, där Kinander redovisat en punkt, dock utan kommentar. Enligt min uppfattning består det femte skiljetecknet av ett kryss varav man kan urskilja en arm. Första skiljetecknet skulle möjligen ha kunnat vara två punkter, medan det är svårt att bestämma det sjätte skiljetecknets form.

Inskriften innehåller ett namn med osäker tolkning, *Kali*, *Kalli* eller *Galli* (Wessén & Jansson 1940–1943:142). Samma namn verkar förekomma på den korsmärkta runstenen Sm 16 i Nöbbele, Östra Torsås, och Gustavson (2008:142) menar att det kan röra sig om samma person. Det är i och för sig inte ett orimligt antagande då runstenarna kan vara resta nära i tiden och antalet familjer som reser runstenar är begränsat. Om det är fråga om samma ristare är osäkert. Också namnet Viking återfinns på en närbelägen runsten, Sm 10 vid Växjö domkyrka. Här är det dock helt klart att det rör sig om två olika personer. Viking på Sm 10, som är en yngre sten, lever, medan Viking på den äldre stenen Sm 11 omnämns som död. Ristningarna Sm 11 och 16 bör vara gjorda någon gång under de första decennierna på tiohundratalet (Stille 2008:72 ff.). Det är en tid då enligt legenden den helige Sigfrid var verksam.

Kårestad har alltså varit en av de större byarna i Varend och utifrån runtexten också hemort för en betydande familj. Staffan Fridell (2015:39) hävdar att förleden i Konga härad är en inbyggarbeteckning *kurungar/*korungar 'kårestadsborna' med syftning på att Kårestad varit häradets tingsplats. 1379 ger ett gåvobrev vid handen att Ryd i Nöbbele socken senast då har börjat fungera som tingsplats. Fridell menar att det först är efter en senmedeltida ökad bebyggelse utanför centralbygden som Ryd kommit att få en central placering i häradet. Kårestad ligger dock i utkanten av det kända Konga härad, och en möjlighet man inte får bortse från är att häradindelningen vid tiden då Konga fick sitt namn kan ha varit en annan än den vi känner från historisk tid. Vid tiden för runstensresandet bodde alltså en betydande familj i Kårestad, men från historisk tid känner vi inte någon sätesgård i Furuby. Martin Hansson (2001:257) menar att ett tidigare "runstensfrälse" under 1300-talet har kompletterats med ett "rustjänstfrälse" och att huvudgården i somliga fall också flyttats från bygemenskapen. Någon gång har denna process ägt rum också i Kårestad. Var huvudgården i byn har legat återstår att ta reda på om möjligt. Runstenen står i dag vid en liten väg som leder upp mot byn en god bit ovanför en mindre bäck. Om Kårestad vid tiden för

runstensresandet fortfarande fungerade som tingsplats och om Konga härad åtminstone till stor del omfattade det vi idag känner, så bör detta ha varit den viktiga vägen västerifrån för alla tingsbesökare. Det här kan ge en påminnelse om att även om många vägar har haft samma sträckning under mycket lång tid så kan ändrade förhållande göra att nya vägar behövs och gamla faller tillbaka i rang. Vad som har bestämt runstenens placering är inte alldeles självklart (jfr Stille 2015:142 ff.). Den står vid vägen upp till bybebyggelsen, men den står också i utkanten av ett gravfält med rösen (Kinander 1935:58). Dock vet vi inte om gravfältet var i bruk vid tiden för runstenens resning. Den lilla bäcken strax nedanför stenen är förmodligen alltför obetydlig för att stenen ska ha utmärkt en bro. Så det troligaste är nog ändå att stenen utmärker själva byn Kårestad.

Runstenen i Kårestad belyser en omvandling av det småländska samhället under vikingatid och medeltid. Den ger också anledning att begrunda villkoren för den tidiga antikvariska forskningen. Framtiden får utvisa om den eventuella försvunna runstenen någonsin påträffas.

Litteratur

- Fridell, Staffan (2015). ”Småländska ortnamnsstudier”, *Ortnamns-sällskapet i Uppsala årskrift*. Uppsala, s. 39–57.
- Gustavson, Helmer (2008). ”Katalog över runinskrifter i Kronobergs län”, *Runor i Kronobergs län*, Kronobergsboken 2008. Växjö, s. 113–227.
- Göransson, Johan (1750). *Bautil, det är: alle Svea ok Götha rikens runstenar, upreste ifrån verldenes år 2000 til Christi år 1000; för detta, efter glorvördigast i åminnelse konung Gustaf Adolfs ok konung Karl XI:tes befallning afritade ok til största delen: uti former inskurne; men nu, efter vår allernådigaste konung Fridrich I:stas befallning ok riksens högloflige ständers begäran, med några anmärkningar utgifne af Johan Göransson*. Stockholm, tryckt hos Lars Salvius, 1750. Stockholm. [<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:rara-86>]
- Hansson, Martin (2001). *Huvudgårdar och herravälden. En studie av småländsk medeltid*. Lunds studies in medieval archeology 25. Lund.
- Jansson, Sven B. F. (1981). *Sveriges runinskrifter. Bd 15. D. 1, Gästriklands runinskrifter*. Stockholm.
- Larsson, Lars-Olof (1979–1981). *Småländsk bebyggelsehistoria*. Växjö.
- Kinander, Ragnar (1935–1961). *Sveriges runinskrifter. Bd 4, Smålands runinskrifter*. Stockholm.
- Molin, Gösta Gideon & Wilstadius, Paul (1968). *Smolandi Upsalienses: Smålandsstudenter i Uppsala på 1500- och 1600-talen. 2, 1626-1645: studenter från hela Småland samt Öland*. Uppsala.
- Samnordisk runtextdatabas. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. <http://www.nordiska.uu.se/forskn/samord.htm>
- Schück, Henrik (1933a). *Kgl. Vitterhets- historie- och antikvitetsakademien. 2, Antikvitetskollegiet, 1*. Stockholm.

- Schück, Henrik (1933b). *Kgl. Vitterhets- historie- och antikvitetsakademien. 3, Antikvitetskollegiet, 2*. Stockholm.
- Stahre, Nils-Gustaf & Ståhle, Carl Ivar (1992). *Rannsakingar efter antikviteter. Bd 3, Öland, Småland, Blekinge, Halland, Skåne, H. 1, Text*. Stockholm.
- Stille, Per (1999). *Runstenar och runristare i det vikingatida Fjädrundaland. En studie i attribuering*. Runrön 13. Uppsala.
- Stille, Per (2008). ”Runstenar och runresare i Småland”, *Runor i Kronobergs län*. Kronobergsboken 2008. Växjö, s. 72–83.
- Stille, Per (2015). ”Runstenarna i landskapet. En undersökning av vad placeringen av runstenarna i Tiohärad kan säga om resarna och deras budskap”, *Futhark* 5, s. 137–149.

En bomb i brevlådan eller ett blad bland andra? En receptionsstudie av *Om krisen eller kriget kommer*

Shirley Näslund, Astrid Skoglund & Peter Ström¹

Inledning

I myndigheters uppdrag ingår det att utöva inflytande på invånares beteende, vilket i huvudsak sker via språket. Myndigheternas informerande, instruerande och uppmanande röster ljuder på hemsidor och i pappersutskick. Mötet med en sådan röst bidrar till att invånare bildar sig en uppfattning om myndigheten i fråga. Samtidigt ger myndighetstexter också uttryck för myndigheters egen självbild, för dess bild av den tänkta mottagaren – det vill säga allmänheten – samt för dess bild av relationen dem emellan (jfr Hedlund 2013:13). Med andra ord är interaktionen mellan invånare och myndighetstext mångfacetterad. Vidare aktualiserar denna interaktion frågan om den enskilda personens ansvar, solidaritet och handlingsutrymme i förhållande till staten. Inte minst är detta fallet i myndigheters kris- och beredskapskommunikation.

Broschyrer till allmänheten om krigsberedskap har distribuerats 1943, 1952, 1961, 1983 och 1987 (Mral & Vigsø 2018: 23). I och med det kalla krigets slut upphörde denna distribution. Fram till 2018. Då skickade Myndigheten för samhällsskydd och beredskap (MSB) ut broschyren *Om krisen eller kriget kommer* i pappersformat till alla svenska hushåll. Broschyren anknyter till sina föregångare men skiljer sig också från dessa i och med att den är mindre präglad av ideologisk retorik och mindre auktoritär i tilltalet (Mral & Vigsø 2018).

Genmålet i internationell media blev stort. Bland annat uttryckte journalister i tidningar som *The Guardian* och *Washington Post* sin förundran över att svenska staten ville rusta sina invånare för krig (se Henley 2018; Noack 2018). Men hur reagerade broschyrens faktiska mottagare, det vill säga gemene man i vars hem utskicket med det orangeflammande omslaget hamnade? Uppfattades broschyren som en ”bomb” i brevlådan som ryckte mottagaren ur sin föreställning om en trygg tillvaro, som en angelägen påminnelse om att beredskap kan behövas eller som ett blad bland andra att lägga i pappersinsamlingen? Syftet med denna studie är att undersöka hur mottagare reagerat på innehåll i och utformning av *Om krisen eller kriget kommer* och hur de hanterat broschyren som fysisk artefakt.

¹ Peter Ström är huvudförfattare. Shirley Näslund och Astrid Skoglund är medförfattare. Tack till Claes Ohlsson som har ordnat med tekniska aspekter av enkäten.

New Literacy Studies och receptionsteori

Studien ansluter till den skriftbruksorienterade forskningsinriktningen *New Literacy Studies* (NLS), vars fokus ligger på textanvändning i ett givet sammanhang (Barton & Hamilton 1998; Karlsson 2006; Gee 2015). Inom den skriftbruksorienterade forskningen betonas att läsande och skrivande är färdigheter och förmågor som framför allt kan härledas till socialt betingade kompetenser snarare än till psykologiska (Barton 2007: 34–35; Gee 2015: 35). Enligt perspektivet förutsätter läs- och skrivförmågor alltså i första hand förtrogenhet med *hur* texter är avsedda att användas i givna sammanhang. Samhället omfattar en mängd olika verksamheter och praktiker, och inom dessa olika praktiker utvecklas olika skriftkulturer, det vill säga socialt och kulturellt etablerade normer för hur texter läses, skrivs och används. Därmed anläggs nya perspektiv på vilka förmågor och färdigheter som läsning och skrivning kräver. Att vara läs- och skrivkunnig har traditionellt förknippats med förmåga att avkoda och kombinera ord på papper. I ett högteknologiskt och skriftbaserat samhälle är dock skriftkompetens, det vill säga kunskap om hur texter i ett visst sammanhang tolkas, används och produceras – bortom mekaniska aspekter av att kombinera bokstäver och ord till satser – lika relevant som läs- och skrivkunnighet. Den skriftbruksorienterade forskningen riktar alltså fokus mot de mer kulturella och sociala aspekterna av hur texter läses, skrivs och används i sociala praktiker. Detta tydliga fokus på textanvändning i det sociala sammanhanget och skriftbruksforskningens anknytning till kommunikationsetnografi (jfr Karlsson 2006:22) innebär att etnografiska metoder som intervjuer och observationer är viktiga metodologiska ansatser för den här forskningen.

En specifik inriktning inom *New Literacy Studies* är den som fokuserar på det folkliga läsandet och skrivandet som utförs av helt vanliga personer i deras vardag, så kallad *vernacular literacy* (se t.ex. Barton & Hamilton 1998; Edlund m.fl. 2014). Inom andra inriktningar av NLS betonas inte bara läsande och skrivande utan också själva användningen av texter: ”People do not just read and write texts; they *do* things with them” (Gee 2015:36). I föreliggande studie aktualiseras förvisso inte skrivande men dock den vanliga människans läsande och hantering av samt förhållningssätt till myndighetstext. Dessa aspekter av litteracitet motsvarar det som vi avser med begreppen mottagande av och interaktion med texter.

Vidare ansluter den här studien till receptionsteori, som utgår från att det är läsaren som realiserar en texts betydelse (Iser 1972). Teorin anknyter till hermeneutik, det vill säga läran om texttolkning, och det centrala är alltså att texters betydelse mejslas fram i mötet mellan text och läsare. På så vis bestäms texters betydelse delvis av den individuella läsarens personliga erfarenhet, kunskap och förförståelse. För varje läsare finns en så kallad *tolkningshorisont* (Gadamer 2004; Hellspong & Ledin 1997:226) som avgör vilka tolkningar en viss läsare kan göra av en text. Det innebär att texters betydelse kan variera beroende på vilken läsare som tolkar texten. Viktiga

aspekter av tolkningshorisonter är att de både är strikt individuella och tydligt föränderliga i relation till läsarens utgångspunkt eller förförståelse.

Tidigare forskning om myndighetstexter

Åtskilliga myndighetstexter har varit föremål för språkvetenskaplig forskning. Till exempel har diskursanalyser gjorts av Försäkringskassans texter om föräldrapenning (Lassus 2010; Lind Palicki 2010) och Statens folkhälsoinstituts broschyrer om rökavvänjning (Skoglund 2014). Därtill kommer ytterligare undersökningar av diverse myndighetstexter som alla är av diskursiv och lexikogrammatisk karaktär (se t.ex. Ohlsson, 2007; Tolvanen, 2016; Helgesson 2017; Ström 2017). Gemensamt för dessa studier är att de sätter texten som sådan i fokus.

Det finns dock relativt få svenska studier om myndighetstexter ur ett mottagarperspektiv, och inom textlingvistik har textreception ofta vinklats mot frågor om förståelse av texter snarare än upplevelse, reaktion på och hantering av texter. Den textlingvistiska forskningen med ett mottagarperspektiv går tillbaka till 1960-talet, då texternas ytskikt fokuserades (se t.ex. Björnsson 1968). På senare år har den språkvetenskapliga receptionsforskningen närmast sig skriftbruksorienterade perspektiv, bland annat genom att ha tillämpat etnografiska metoder. Ett exempel på det är Sörlin (2012) som studerar mottagares upplevelser av ett brevutskick från Skatteverket med uppmaningen till boende i lägenheter att rapportera in sitt lägenhetsnummer till folkbokföringen. Sörlin gjorde en enkätundersökning för att undersöka mottagarnas läsning av texten, deras upplevelser av språket och innehållet samt deras reparationer i kommunikationen, det vill säga deras agerande när de inte förstod texten i fråga. Av enkätundersökningen framgick att många bara hade läst delar av brevutskicket. Detta resultat är i linje med tidigare forskning om att mottagare är mycket selektiva i sin läsning av personligt adresserad post och ställer höga krav på den; så fort de påträffar ett avsnitt som verkar ointressant avslutar de läsningen av hela texten (Bell 2007). Andra resultat från enkätundersökningen var att de flesta mottagare tyckte att Skatteverkets text var begriplig, men en fjärdedel av dem hade ändå inte kunnat utläsa om det var valbart eller tvingande att rapportera in sitt lägenhetsnummer. Ett annat anmärkningsvärt resultat var att ”så gott som alla” mottagare tolkade den fyrsidiga foldern som instruerande snarare än informerande, vilket den i själva verket var (Sörlin 2012:143). Det framstår som ett ganska stort misslyckande från myndighetens sida att så många mottagare av deras utskick inte lyckas med denna tolkning. Vidare fann Sörlin att av de personer som uppfattat informationen i utskicket som bristande, var det bara ett fåtal som agerat för att reparera kommunikationen genom att kontakta myndigheten och be om förtydligande. Ett mer experimentellt angreppssätt på reception ur ett förståelseperspektiv av myndighetstext återfinns i en dansk studie. Pedersen (2002) lät försökspersoner läsa tre olika versioner av en viss text: en originalversion, en med manipulerad lexiko-

grammatik i enlighet med klarspråksrekommendationer och en med ytterligare ingrepp för att underlätta läsvänligheten. Därpå fick försökspersonerna redogöra för sin tolkning och förståelse av respektive version. Resultatet av undersökningen är att försökspersonerna föredrar att läsa de manipulerade texterna framför originaltexten, men de framhåller också att innehållet i alla tre texterna är detsamma och att de inte är mer hjälpta av de manipulerade texterna, även om de är trevligare att läsa.

Språkvetenskaplig forskning med ett mottagar- och förståelseperspektiv har också utförts på en text med anknytning till kris- och beredskap. I en receptionsstudie (Göransson & Ledin 2009) av läsares förståelse av en lärobok för internetutbildning inom räddningstjänsten görs 19 intervjuer med brandmän. Resultatet är att informanterna har svårt att ta till sig innehållet, främst på grund av att läroboken intar ett för brandmännen främmande sätt att representera betydelse och kunskap.

Slutligen ska det nämnas att broschyren *Om krisen eller kriget kommer* varit föremål för en mer allmän receptionsundersökning. Den skedde i Demoskops regi på uppdrag av MSB en månad efter att broschyren skickats ut till Sveriges hushåll. Demoskop genomförde då 5 760 intervjuer i syfte att följa upp hur broschyren mottagits. Av resultatrapporten framgår att informanterna i stor utsträckning mindes vad broschyren handlade om och att mottagandet generellt sett var bra, med två av tre som uttalat positivt inställda till broschyren. Dock lyckas broschyren inte direkt engagera sina mottagare. Det tydligaste intrycket som broschyren gjorde på sina mottagare var att förmedla att individer skulle ta ansvar för sig själva i fall av en eventuell kris- eller krigssituation (Demoskop 2018b). Denna mottagarupplevelse ligger i linje med en slutsats om broschyrens huvudbudskap som dras i en textfokuserad analys av samma broschyr: ”ledordet är inte så mycket ’plikt’ som individens ansvar för sin egen situation, att själv bedöma situationer, att förebygga och förbereda sig för kriser i vardagen” (Mral & Vigsø 2018:23).

Föreliggande studie avser att ge en mer kvalitativ bild än Demoskopundersökningen av hur läsare uppfattar och interagerar med en samhällsinformerande myndighetstext. Studien svarar mot ett behov av receptionsstudier av svenska texter i allmänhet och av svenska myndighetstexter i synnerhet (jfr Nyström Höög m.fl. 2012: 164; Nord 2017:18).

Närmare beskrivning av broschyren *Om krisen eller kriget kommer*

Broschyren *Om krisen eller kriget kommer* är enligt MSB avsedd att ”hjälpa oss att bli bättre förberedda på allt från allvarliga olyckor, extremt väder och it-attacker till militära konflikter” (MSB 2018a:3). I samband med postutskicket till alla svenska hushåll i maj 2018 publicerade MSB också en informationsfilm på internet (MSB 2018b). Därtill finns broschyren tillgänglig i digital form på flera olika språk på myndighetens hemsida.

Den tryckta versionen av *Om krisen eller kriget kommer* består av 20 sidor i A5-format. På framsidan anges broschyrens titel samt textraden: ”Viktig information till Sveriges invånare”. Av innehållsförteckningen på s. 2 framgår att broschyrens huvudsakliga innehåll organiseras i tre ämnesområden: krisberedskap, totalförsvar och varningssystem. Dessa ämnesområden ges ett utrymme på fyra sidor vardera. Utöver dessa 12 sidor och innehållsförteckningen tillkommer följande: en sida med ett meddelande till läsaren (rubrik: ”Till Sveriges invånare”), två sidor med rubriken ”Tips för din hemberedskap”, en sida om var läsaren kan finna mer information om ämnet, en sida med utrymme för läsarens anteckningar och slutligen broschyrens fram- och baksida. Rubriken på baksidan är ”Viktiga telefonnummer och webbplatser” och där under visas fyra telefonnummer och två webbplats-adresser. Sammantaget består broschyren alltså av en inledning (s. 1–3), en huvuddel (s. 4–17) och en avslutning (s. 18–20).

Nästan alla sidor i broschyren innehåller avbildande illustrationer eller illustrationer i form av symboler. Fram- och baksida präglas av en iögonfallande dramatisk färgsättning med tre breda ränder i orange, vitt och rött (samt grått på baksidan). Övriga sidor domineras av färgerna svart (text), grått och i vissa fall orange (illustrationer) och vitt (bakgrund), men alla sidor utom 3, 18 och 19 har detaljer eller delar av bakgrunden i färg. Se figur 1 för exempel.

Figur 1. Exempel på utformning och illustrationer i *Om krisen eller kriget kommer* (MSB 2018a: 4–5)



De två textrutorna som syns på uppslaget i figur 1 har huvudsakligen grå bakgrund, men de vänstra delarna av textrutorna är i orange färg.

Parallellt med att broschyren informerar om olika former av hot mot samhället och samhällsberedskap i allmänhet uppmanar den också indirekt till ett visst agerande. Därmed är broschyren inte bara informerande utan tillhör en grupp ”*retoriska texter*” i den meningen att sändaren söker övertyga och påverka befolkningen att agera ändamålsenligt enligt myndigheternas direktiv” (Mral & Vigsø 2018: 2, vår kursivering). Trots det benämner vi broschyren *informerande myndighetstext*, eftersom det är så MSB själva presenterar texten på broschyrens framsida: ”Viktig information till Sveriges invånare”.

Metod: Enkätundersökning

Föreliggande receptionsstudie har genomförts med hjälp av en enkät som distribuerats digitalt till informanter på basis av ett bekvämlighetsurval (jfr Perry 2011:66; Norrby & Nilsson 2015:40). Enkäter som metod har många likheter med intervjuer, vilka är frekvent förekommande i studier med grund i NLS (se t.ex. Barton & Hamilton 1998). De tydligaste skillnaderna mellan enkäter och intervjuer ligger i att intervjuer ger bättre möjligheter för respondenter att ge grundligare och mer subjektivt präglade svar på forskares frågor (Denscombe 2000:161–162), medan enkäter – även med begränsade resurser – kan nå ut till och därmed inhämta svar från fler informanter. Utformningen av enkäter spelar också stor roll för vilka möjligheter de ger. Enkäter som besvaras genom att respondenterna väljer något av ett antal förutbestämda svarsalternativ skapar goda förutsättningar att kvantifiera svaren och ställa olika svarsalternativs frekvens mot varandra (Denscombe 2000: 123). Enkäter som besvaras genom att respondenterna själva formulerar sina svar ger istället möjligheter till en djupare förståelse för hur respondenterna mer förutsättningslöst förhåller sig till de ämnen som enkäten aktualiserar. Den enkät som vi använder består av relativt många fritextsvar som möjliggör för respondenterna att ge utvecklade svar trots att det är fråga om en enkät. De relativt många fritextsvaren innebär att enkäten fångar upp informanternas egna röster och eventuella oväntade perspektiv, vilket varit viktigt för studien eftersom syftet är att belysa kvalitativa aspekter av mottagande av och förhållningssätt till broschyren.

I enkäten uppmanas informanterna att svara på frågor om broschyrens innehåll, språk, illustrationer och layout samt om hur de har interagerat med broschyren som text och som fysisk artefakt. Enkäten består av två delar (A och B). I del A har informanterna fått svara på frågor om dem själva (till exempel ålder), eftersom dylika variabler kan medföra olika tolkningshorisonter (se avsnitt 2). I denna del har informanterna vidare fått besvara frågor om sina minnen av broschyren och om hanteringen av den som artefakt. I del B har de först fått läsa broschyren och därefter fått svara på frågor om sin läsning och sina upplevelser av texten. Totalt består enkäten av

18 frågor, varav 7 kräver fritextsvar, 10 kräver ifyllande av alternativsvar och 1 fråga kan besvaras genom en kombination av ovanstående (se vidare nästkommande avsnitt).

Vi har skickat enkäten till studenter inom humaniora och till personliga kontakter. Dock har den inte skickats till kolleger, eftersom vi tänker att professionella språkvetares läsning av *Om krisen eller kriget kommer* kan avvika från broschyrens typiska mottagare. Totalt har enkäten distribuerats till cirka 100 personer. Det begränsade antalet tillfrågade grundar sig i att studien är tänkt att fungera som en pilotundersökning för ett större forskningsprojekt om mottagande av myndighetstexter. Enkäten var möjlig att besvara mellan den 5 oktober och den 30 november 2018. Det var alltså ungefär ett halvår efter att MSB skickat ut broschyren till Sveriges invånare. Sammanlagt genomfördes enkäten av 33 personer, vilket innebär en svarsfrekvens på ungefär 30 procent.

Med alla metoder finns det problem eller brister. Ett inneboende problem med enkäter är att de är självrapporterade, vilket innebär att respondenter själva avgör vilka svar de vill lämna, och forskare som använder sig av enkäter, intervjuer eller fokusgruppsamtal kommer aldrig ifrån det här problemet. Det finns alltså alltid en risk att empiri som samlas in på detta sätt inte överensstämmer med verkligheten, eftersom personer som lämnar svaren exempelvis kan minnas fel eller vara ovilliga att svara på ett visst sätt. För vissa forskningsprojekt kan det vara värdefullt att komplettera med andra materialinsamlingsmetoder, till exempel observationer av faktiskt agerande. Dock är fenomen som upplevelser och åsikter inte observerbara. Om forskningens syfte är att studera den typen av fenomen är självrapporterade svar det lämpligaste alternativet.

En av den här studiens begränsningar kommer sig av respondentgruppens storlek. Med tanke på att det är fråga om en enkätundersökning är antalet informanter relativt få. Det ringa antalet svarande beror inte på ett massivt svarsbortfall utan snarare på det begränsade antalet tillfrågade. En annan aspekt som också förtjänar att diskuteras är respondentgruppens sammansättning. Broschyren *Om krisen eller kriget kommer* gick ut till alla hushåll i Sverige, vilket innebär att mottagargruppen är starkt heterogen, med mottagare i olika åldrar, med olika erfarenheter och olika social och kulturell bakgrund. För mottagandet av den här broschyren tänker vi att just personers ålder och erfarenheter av textens tema (kris och krig) är av särskild betydelse. Genom enkätsvaren känner vi till informanternas ålder, och bland de svarande finns en åldersmässig heterogenitet. Dock har vi inte någon insyn i respondenternas mer specifika erfarenheter av kris och krig.

Resultat: Mottagandet av *Om krisen eller kriget kommer*

I det här avsnittet presenteras resultaten av enkätundersökningen. Sammanfattningsvis kan vi utifrån enkäten konstatera att den dominerande inställningen till broschyren är positiv bland informanterna och att de har en

samsyn med myndigheten om vad som är relevant för Sveriges invånare ur ett kris- och beredskapsperspektiv. Dock har merparten av informanterna ändå bara läst broschyren delvis. I nedanstående beskrivning behandlar vi svaren med utgångspunkt i fyra huvudteman som enkäten belyser, nämligen innehållsliga aspekter, verbalspråkliga aspekter, multimodala aspekter och mottagares interaktion med texten och broschyren som artefakt. Dessutom väljer vi att kontrastera svaren från två informantkategorier, nämligen en grupp som kan kallas *yngre personer* (15–35 år) och en som kan kallas *äldre personer* (36–85 år). Denna indelning gör vi på grund av att vi utgår från att informanternas tolkningshorisonter varierar mot bakgrund av deras ålder, eftersom den äldre gruppen kan förväntas ha tagit del av broschyrens föregångare som distribuerades under andra halvan av 1900-talet och därmed ha en förförståelse som påverkar deras mottagande av broschyren, medan den yngre gruppen kan vara främmande för den här typen av myndighetskommunikation.

Enligt vår uppdelning av enkätsvaren utgörs den yngre gruppen svarande av 9 och den äldre gruppen av 24 personer. Andelsmässigt motsvarar den äldre gruppen ca 72 procent av de svarande. Att antalet informanter är ojämnt fördelat i de två grupperna innebär att kvantitativa jämförelser mellan grupperna måste anges andelsmässigt. Vi är medvetna om att generaliseringar av resultat som framkommer ur ett material som vårt, som både till storleken är begränsat och som samlats in enligt de principer som vi tillämpat, inte är möjliga. I den här begränsade studien är generaliserbarhet inte något mål. Vår strävan är snarare att undersöka på vilka kvalitativt olika sätt som broschyren mottas, vilket är en anledning till att enkäten utformats med relativt många fritextsvar. Att vi främst är intresserade av kvalitativa aspekter hindrar oss dock inte från att söka efter mönster i informanternas svar. Det gör vi genom att organisera svaren med utgångspunkt i läsarnas ålder.

Informanternas helhetsupplevelser av broschyrens innehåll

Samtliga 33 informanter har besvarat frågan *Uppfattar du broschyrens innehåll som relevant för dig?* En klar majoritet (28) av de svarande beskriver innehållet som ganska eller mycket relevant för dem. Det är 5 deltagare som gör bedömningen att innehållet inte är så relevant eller inte alls relevant för dem. De personer som gör denna bedömning hör alla till den äldre åldersgruppen. Två äldre informanter har svarat att innehållet inte alls är relevant för dem, och samma informanter verkar också ha uppfattat innehållet som alltför dramatiskt och politiskt vinklat, vilket vi återkommer till i några exempel på fritextsvar nedan.

En annan fråga i enkäten handlar om hur informanterna uppfattar broschyrens information. Denna fråga besvarades med fritextsvar, men för att minimera risken att informanter inte ger något svar gav vi några exempel på möjliga adjektiv. Exempel som gavs var följande: *viktig*, *oviktig*, *partisk*, *neutral* och *skrämmande*. Med tanke på att denna typ av påbjudna ord riskerar

att påverka hur informanter svarar har vi medvetet angett ord i form av motsatspar i de fall det varit möjligt. I tabell 1 redovisas centrala adjektiv och adverb som förekommer i minst två informanternas fritextsvar.

Tabell 1. Omdömen som förekommer i minst två fritextsvar på frågan: Hur uppfattar du informationen i broschyren?

Adjektiv/adverb	Antal belägg
Viktig/viktigt	14
Skrämmande	7
Neutral	4
Informativ/informativt	3
Bra	3
Partisk	2

De beskrivande ord som förekommer mest frekvent i deltagarnas svar är *viktig/viktigt* och *skrämmande*. Resultatet stämmer väl överens med Demoskopundersökningen (2018a), där en majoritet av de svarande också lyfte fram innehållet som viktigt men skrämmande. Andra omdömen som förekommer i fler än ett fritextsvar är *neutral*, *informativ/informativt*, *bra* och *partisk*. De två personer som har beskrivit innehållet som partiskt är samma personer som angett att innehållet ej är relevant för dem. Båda hör till den äldre åldersgruppen. I fritextsvaren är samma adjektiv som vi gav som exempel de mest framträdande, men orden *informativ/informativt* och *bra* är också återkommande.

Vid en närmare granskning av hur svarande under respektive över 35 år väljer att beskriva innehållet syns en tydlig skillnad. De yngre framstår överlag som mer positivt inställda till innehållet, och de tenderar att beskriva innehållet som informativt och nytt. De ger också generellt sett kortare svar utan fokus på känslomässiga reaktioner. De äldre tenderar att ge längre och kritiska beskrivningar av innehållet, och beskrivningar om hur innehållet får dem att reagera känslomässigt. Några av de äldre informanterna associerar spontant innehållet till fenomen från kalla krigets dagar via ord som ”propaganda” och ”rysskräck”. Nedan citeras några fritextsvar från informanter över 35 år:

Som sagt upplever jag den hotfull och skrämmande. Onödigt information som de flesta ändå inte läser men äldre eller sjuka, som kan ha en oro tidigare, blir ännu oroligare. Det känns som att myndigheten sätter sig över mig som individ och på folket generellt, att behöva få denna information med regler och tillrättavisanden. Det är väldigt likt obehaglig propaganda från öststaterna. Jag reagerade väldigt starkt, negativt. (Kvinna 36–45 år)

Rätt naiv och partisk i den mening att den syftar till att skapa eller hålla liv i vår rysskräck. (Man 46–55 år)

Lite anmärkningsvärt att få en sådan broschyr utan att säkerhetsläget har förändrats. Väcker tankar om att Sverige riskerar att hamna i krig inom en nära framtid, utan att man vet vad hotet består i och vem som hotar. (Kvinna 46–55 år)

De yngre informanterna verkar inte få samma starka associationer till propaganda och krigsretorik, utan tenderar istället att fokusera på innehållet ur en nyttoaspekt. Några röster från yngre svarande citeras nedan.

Fick lära mig om ganska mycket saker jag aldrig ens hört talas om tidigare. (Kvinna 15–25 år)

Jag uppfattar informationen som nyttig och ganska odramatisk. (Kvinna 15–25 år)

Som en viktig påminnelse om att oförutsedda händelser kan inträffa. Känns också som att den är ett typexempel på s.k. nudging från staten. (Man 26–35 år)

En yngre man nämner att texten kan ses som ett exempel på ”nudging från staten”, det vill säga ett exempel på hur staten försöker påverka beteenden hos befolkningen (jfr Wikipedia 2018). Det verkar dock inte som att informanten ser detta som något negativt; samma person beskriver i ett annat fritextsvar texten som ”viktig och informativ”.

Informanterna har även fått fylla i fritextsvar om hur de uppfattar broschyrens huvudbudskap. Även i fritextsvaren på denna fråga märks en skillnad i hur yngre respektive äldre personer har svarat. De äldre tenderar att betona ett drastiskt huvudbudskap om att kriget är nära, medan de yngre istället lyfter fram att huvudbudskapet är att förbereda befolkningen inför en kris. Exempel på svar från personer över 35 år:

Att skrämma oss för ryssen. (Man 46–55 år)

Var hela tiden på din vakt. Var förberedd på det värsta. (Kvinna 36–45 år)

Att man ska bunkra mat om kriget kommer. (Kvinna 46–55 år)

Exempel på svar från personer under 35 år:

Förberedelse och förebyggande ifall vi hamnar i en kris någon gång. Det pratas praktiskt om hur man ska tänka och göra ifall något händer. (Kvinna 26–35 år)

Att ge ett så brett och grundligt informationsstöd som möjligt om hur kriser kan uppkomma och hur medborgare kan skydda sig och vara förberedda. (Kvinna 26–35 år)

Att detta är information som alla bör känna till, oavsett hur nära krisen eller kriget är. Jag blir inte så skrämmd av broschyren utan det känns mer som allmänt nyttig information. (Kvinna 15–25 år)

Enligt Demoskopmätningen (2018a) är äldre personer mest positiva till innehållet i broschyren, men vår studie pekar snarare på att de äldre är mer kritiska till innehållet än de yngre. Det framstår också som att de äldre uppfattar texten som mer skrämmande, argumenterande och politiskt laddad än de yngre. De äldre tenderar i sina svar att fokusera mer på krigstemat i broschyren än på kristemat, och i de äldres svar är det också möjligt att utläsa en ironisk ton om att Sverige hotas av krig. Informanter under 35 år lutar mer åt att uppfatta broschyren som en sakligt handlingsinstruerande text om hur allmänheten kan förbereda sig inför kriser av olika slag.

Informanternas upplevelser av språket

På frågan *Hur uppfattade du språket i broschyren?* har informanterna fått fylla i två skalor: en skala från *enkelt* till *svårt* respektive en skala från *tydligt* till *otydligt*. Vi noterar att det är ett relativt stort svarsbortfall på båda frågorna. Av totalt 33 informanter har 24 fyllt i den första skalan från *enkelt* till *svårt*. Skalan från *tydligt* till *otydligt* har endast 15 av de 33 personerna besvarat. Svarsbortfallet går att koppla till deltagare över 55 år, vilket kan tolkas som att de äldre deltagarna inte velat ge uttryck för sina åsikter om broschyrens språk. En annan förklaring kan ligga i hur frågorna om språket är utformade i den elektroniska enkäten. För att besvara frågorna måste den svarande dra en markör över två graderade skalor. Funktionen kan ha missuppfattats av informanter med begränsad datorvana.

Av de 24 personer som markerat på skalan från *enkelt* till *svårt* markerar en klar majoritet (20 svarande) att språket är *enkelt* eller i närheten av den polen. Tre personer markerar i mitten på skalan mellan polerna *enkelt* och *svårt*. Endast en person sätter markören mellan mitten av skalan och skalans ytterpol *svårt*. Ingen anger att språket är *svårt*. Att språket upplevs som enkelt går hand i hand med att språket också upplevs som tydligt. Av de 15 som har fyllt i skalan om språkets tydlighet är det en person som placerar markören mittemellan ytterpolerna *tydligt* och *otydligt* och en som placerar markören mellan mitten och ytterpolen *otydligt*. Ingen uppfattar språket som *otydligt*. Övriga placerar markören vid ytterpolen tydligt eller nära den polen. Resultaten är i linje med hur informanterna i Demoskopundersökningen har svarat. I den undersökningen ställdes förvisso inga specifika frågor om språket, men majoriteten av de svarande i den studien beskrev broschyren som tydlig (Demoskop 2018a:27).

I vår enkät har informanterna även fått fylla i fritextsvar om hur de uppfattar broschyrens språk och tonfall. Fritextsvaren är övervägande positiva och lyfter fram att texten mestadels är uppbyggd av enkla ord och relativt korta meningar. Intrycket av tydlighet kopplas till att broschyren har en enkelt överblickbar struktur med bland annat innehållsförteckning och vägledande

rubriker. De enstaka kritiska synpunkter som förekommer fokuserar på att vissa ord framstår som gammalmodiga och svåra att förstå, inte minst för personer som har svenska som andraspråk. Som exempel på svåra ord nämns *trossamfund* och *fredstida lagar*.

Det framträder inte någon stor skillnad i hur personer under respektive över 35 år uppfattar tonfallet i broschyren. En beskrivning som återkommer i fritextsvar från både yngre och äldre är att tonen är ”formell”. Möjligen går det att ana en skillnad i hur yngre respektive äldre svarande uppfattar textens du-tilltal. En person ur den äldre åldersgruppen beskriver tilltalet som ”trevligt”, medan de yngre informanterna verkar se du-tilltalet som en mer självklar del av samtida, svenskt myndighetsspråk. En yngre informant beskriver stilnivån som att ”man har skrivit i klartext”, och en annan av de yngre informanterna beskriver stilen som ”typiskt myndighetsspråk” utan att lägga någon tydlig värdering i det.

Informanternas upplevelser av illustrationer och multimodalitet

Angående bilder och färgsättning i broschyren är en tydlig majoritet av informanterna positivt inställda, i likhet med deras inställning till den språkliga utformningen. Det är bara ett fåtal (2) informanter som har negativa upplevelser av de illustrativa inslagen i broschyren. Något vanligare är en varken positiv eller negativ upplevelse, medan en positiv upplevelse som sagt dominerar (19 informanter är positivt inställda). Några informanter utvecklar sina fritextsvar och beskriver då färgsättningen som ett tydliggörande inslag i broschyren. Mot bakgrund av att olika avsnitt i broschyren genomgående och på ett enhetligt sätt relateras till en viss färg underlättar färgsättningen mottagarnas läsning och möjlighet att överblicka innehållet. Bidragande orsaker till de mestadels positiva upplevelserna uppges vara att flera färger (orange, grå och vit) är neutrala och lugna medan den röda färgen drar till sig läsarens uppmärksamhet och signalerar allvar, vilket informanter kopplar samman med vissa delar av broschyrens budskap.

Vidare beskrivs valet av tecknade illustrationer som bra, i jämförelse med om det istället skulle vara foton i broschyren. Någon informant menar att foton av människor i krissituationer vore alltför påträngande, men genom att bilderna är tecknade avdramatiseras budskapet samtidigt som bilderna beskrivs som underlättande för tolkningen av broschyren. Mral och Vigso (2018:25) noterar också att broschyren från 2018 inte har några foton, till skillnad från vissa av de äldre broschyrerna på samma tema, och även dessa forskare framhåller den distansskapande effekten som tecknade illustrationer har.

Bland de kritiska rösterna är det en respondent som talar om stereotypa bilder av kärnfamiljer och misstänkliggörande av ungdomar i huvtröjor. Det är ingen informant som kommenterar de paratextuella semiotiska resurserna, till exempel punktuppställningar och andra förklarande illustrationer som kombinerar text och illustration. Att döma av enkätsvaren som berör

illustrationer och färgsättning i broschyren framstår det som att myndigheten har lyckats utforma broschyren och kombinera text med andra semiotiska resurser på ett sätt som tilltalar mottagare.

Informanternas hantering av broschyren och deras agerande utifrån den

I enkäten får informanterna med egna ord beskriva vad de har gjort med broschyren, det vill säga hur de har hanterat den. De flesta svarar att de har sparat broschyren, men av de 33 informanterna är det sex personer som slängt eller tappat bort sin broschyr. Bland dessa personer är det två som tillhör gruppen yngre personer, och resterande fyra tillhör alltså gruppen äldre. Eftersom över 70 procent av deltagarna tillhör den äldre gruppen finns inga tydliga skillnader i andelsförhållandet mellan de två gruppernas svar ifråga om de har kvar broschyren eller inte. Av svaren framgår också att det är 16 personer som vet exakt var någonstans de har sparat broschyren, varav 5 personer tillhör den yngre kategorin. Det finns alltså inte heller i detta avseende något tydlig andelsmässig skillnad mellan de två grupperna. Någon informant har svårt att minnas vad hon har gjort med broschyren och en kvinna i kategorin äldre säger sig ha gömt broschyren. Vem eller vilka som kvinnan i fråga velat gömma broschyren för framgår inte av enkätsvaret, men kvinnan lever tillsammans med barn i hushållet, och det ligger nära till hands att göra tolkningen att agerandet är ett sätt att undanhålla broschyren för barnen. Samma person beskriver också att hon uppfattar broschyren som ”hemsk”, vilket förstärker ett incitament att inte exponera broschyren för barnen.

Det är bara två informanter som på frågan om vad de har gjort med broschyren förklarar att de har läst den. Exempel på andra svar som ges är att broschyren har hängts på anslagstavlan, att den har kastats ut eller att den har sparats. Flera andra frågor berör specifikt läsningen av broschyren, och i svaren på dem framkommer att de flesta personerna har läst någon eller några delar av broschyren. Det är 20 personer som anger att de antingen har läst den *översiktligt* eller *mycket översiktligt*, och fördelningen mellan dessa alternativ är helt lika (10 svar i respektive kategori). Vidare har 7 personer läst den *ganska noga*. Av de svarande är det endast 4 personer som anger att de har läst *noga*, medan 2 personer inte besvarar frågan. Bland de som läst *noga* tillhör två personer gruppen yngre informanter och två tillhör gruppen äldre. Eftersom de yngre personerna utgör ungefär en tredjedel av informanterna kan det här anas en viss andelsmässig övervikt för de yngre informanterna bland de som har läst *noga*, men på grund av det begränsade antalet deltagare ska det inte dras några stora växlar på det. Bland de som läst *mycket översiktligt* finns dock också en andelsmässig övervikt bland de yngre informanterna. Hälften av de yngre personerna anger att de har läst *mycket översiktligt*, medan motsvarande grupp bland de äldre bara utgör ungefär en fjärdedel. Sammantaget ger dessa resultat en splittrad bild som det är svårt att

dra några slutsatser av om skillnader mellan de yngres och de äldres läsning. Sett på det stora hela finns det dock en överensstämmelse mellan våra resultat och tidigare studier som säger att myndighetsinformation läses selektivt (Sörlin 2012; Bell 2007).

Av de yngre personerna är det 80 procent som anger att de har talat med någon om broschyren. Motsvarande andel för den äldre informantgruppen är 60 procent. Bland enkätens yngre informanter tycks alltså broschyren varit ett större samtalsämne än bland de äldre. Beror det på att broschyren mottagits med större förvåning av de yngre informanterna? Det är större sannolikhet att de äldre informanterna känner igen den här typen av myndighetskommunikation, medan den yngre målgruppen kanske inte varit medveten om att sådan här myndighetsinformation har en historia i Sverige, vilket skulle kunna vara en anledning till att de yngre upplever större förvåning över att myndigheter distribuerar den här typen av text. Det skulle i sin tur leda till att de i större utsträckning än de äldre upplever broschyren som främmande och därmed diskuterar den mer med personer i sin omgivning. En annan förklaring skulle kunna vara att kommunikationsmönster och omfattningen av kommunikation i allmänhet varierar med avseende på ålder. Det finns exempelvis studier som visar att yngre kommunicerar mer än äldre via sociala medier (Davidsson & Thoresson 2017:9 ff.), men vi känner inte till någon forskning som jämfört äldre och yngre personers mer allmänna kommunikationsmönster.

Vi betraktar som sagt broschyren som i första hand informerande, men den kan också ses som rådgivande och uppmanande. En av enkätens frågor riktar in sig på i vilken utsträckning som informanterna vidtagit åtgärder för att öka sin hemberedskap, i linje med hur broschyren ger råd om och uppmanar till sådan beredskap. Även denna fråga (*I vilken utsträckning har du vidtagit åtgärder?*) besvarades genom att informanterna markerade på en skala mellan ytterpolerna: *inte alls* och *i stor utsträckning*. Det är 30 (av 33) informanter som har besvarat frågan, och enkätsvaren visar en tydlig övervikt för ett mer passivt förhållningssätt till broschyrens råd. Av de 30 svarande är det 8 personer som anger att de inte vidtagit några sådana åtgärder alls, och det är detta svarsalternativ som samlar flest antal informanter. Vi noterar att alla informanter som anger detta tillhör gruppen äldre personer.

Gruppen informanter som placerar markören i närheten av ytterpolen *inte alls* är nästan lika stor (7 personer). Tillsammans utgör dessa informanter hälften av de svarande. De som markerar nära ytterpolen *inte alls* fördelar sig nästan jämnt över de två åldersgrupperna. En grupp som vidtagit åtgärder i en något större utsträckning utgörs av 4 informanter. Vidare finns 7 personer som placerar sig nära skalans mittpunkt. Dessa har alltså i varken liten eller stor utsträckning följt råden och uppmaningarna i broschyren. Övriga svarande kan beskrivas som mer aktivt agerande i linje med myndighetens indirekta påstötningar. Det är 4 personer som har satt sin markering på den mer positiva halvan av skalan. Slutligen är det inte någon av de svarande som säger sig ha vidgat åtgärder *i stor utsträckning* för att öka sin hemberedskap.

Utöver att indirekt uppmana till aktivt agerande uppmanar broschyren mottagaren direkt att spara broschyren. Enkätsvaren visar att ca 70 procent av informanterna har följt denna anvisning. Detta förhållande kan tolkas som att mottagare i någorlunda stor utsträckning kan tänka sig att agera i linje med myndighetens uppmaningar under förutsättning att agerandet inte kräver någon direkt aktiv handling. En annan tolkning av detta förhållande är att mottagare anammar explicita uppmaningar i mycket större utsträckning än implicita. På tydlig plats på sida 3 i broschyren uppmanas mottagare explicit till (en relativt passiv) handling, nämligen att ”Spara broschyren!”, men uppmaningarna om att öka sin hemberedskap görs indirekt i form av påståendesatser snarare än uppmaningssatser.

Diskussion: några svar och nya frågor

Med utgångspunkt i enkät svar ger den här studien några insikter i hur invånare hanterar och interagerar med informerande och uppmanande myndighetstext, samt vilka faktorer i texter som enligt mottagare bidrar till ökad läsbarhet av myndighetstext. Mottagarreaktionerna på broschyren *Om krisen eller kriget kommer* stämmer enligt vår studie i flera avseenden överens med resultaten i Demoskops stora intervjuundersökning (Demoskop 2018a, 2018b). I likhet med den tidigare studien får broschyren ett övervägande positivt mottagande. En majoritet av de svarande i vår studie är också positivt inställda till broschyrens språk, illustrationer och färgsättning. Innehållet beskrivs som tydligt och viktigt men också som skrämmande.

Ett anmärkningsvärt resultat i den här studien är att trots att innehållet i broschyren beskrivs som viktigt är det inte många som har vidtagit de konkreta åtgärder för krisberedskap som föreslås i broschyren. Även i detta avseende är resultaten i linje med Demoskopundersökningen (jfr Demoskop 2018a:20). Även om direkta jämförelser mellan den här studiens resultat och Demoskops undersökning inte är lämpliga med tanke på den här studiens kvantitativt begränsade empiri är det svårt att inte notera de likheter och skillnader som framträder. En slutsats från Demoskopundersökningen är att det främst är äldre som tenderar att reagera på broschyren, men en sådan tendens går inte att utläsa i vår studie. En annan slutsats i Demoskopundersökningen är att det finns ”en tydlig generationsskillnad där de yngsta i minst utsträckning kan erinra sig att de fått den och sparat den” (Demoskop 2018a:9). Denna generationsskillnad i hur invånare i olika åldrar hanterat broschyren som fysisk artefakt går inte heller att utläsa i vår studie. Däremot märks i vår studie skillnader i hur yngre respektive äldre informanter uppfattar broschyrens budskap. Enligt Demoskop (2018a:27) är äldre personer mer positiva till innehållet än yngre, medan vår studie snarare pekar på ett motsatt resultat. De äldre informanterna, som troligtvis har tagit del av äldre myndighetstexter på samma tema, är mer kritiska till innehållet. I vår studies fritextsvar framgår det att några av de äldre informanterna associerar innehållet till propaganda och i jämförelse med de yngre talar de äldre mer

om de krigsteman som aktualiseras i broschyren. Informanter under 35 år fokuserar istället mer på vad broschyren säger om hur allmänheten kan behöva förbereda sig på samhällskriser av olika slag. De yngre informanterna verkar i större utsträckning än de äldre uppfatta broschyren som saklig och handlingsinstruerande information snarare än politiskt motiverad och propagerande myndighetskommunikation.

Skillnaderna i svaren mellan de yngre och de äldre personerna i vår studie kan vara ett uttryck för att personer som tillhör olika ålderskategorier uppfattar texter på olika sätt. Det är kanske särskilt relevant i det här fallet eftersom sannolikheten att de äldre respondenterna har mött den aktuella broschyrens föregångare måste sägas vara stor. De äldre har således en förståelse av den historiska kontext och den texttradition som broschyren ingår i samt erfarenhet av hur texter av detta slag har hanterats av mottagare tidigare. Det är fråga om olika former av socialt och kulturellt förankrad kunskap om texttypen. De äldre har sannolikt minnen av de tidigare broschyrerna på samma tema, vilka utgör relevanta referenspunkter att utgå från i läsningen av broschyren från 2018. Sannolikt påverkas också den äldre gruppens tolkning av broschyren mot bakgrund av deras förförståelse och erfarenheter av kalla krigets propaganda, vilket kan prägla deras tolkningshorisonter i läsningen (jfr Gadamer 2004). Det skulle kunna förklara att den äldre gruppen är mer benägen att inta ett kritiskt förhållningssätt till broschyren.

Slutligen kan vi konstatera att många av informanterna i vår studie endast har läst broschyren översiktligt eller mycket översiktligt, trots att de i enkäten anger att de uppskattar broschyren och håller med om det mesta av dess innehåll. Samtidigt är det inte många som har tagit intryck av innehållet på ett sätt som fått dem att mer aktivt agera i linje med textens intentioner. Resultatet kan jämföras med Sörlins enkätstudie från 2012 (jfr även Bell 2007). Hos Sörlin framgår att informanterna uppfattade ett utskick från Skatteverket som språkligt tillfredsställande, men många hade endast läst utskicket delvis och utan att fullt ut förstå om textens syfte var informerande eller om den krävde ett konkret agerande (Sörlin 2012:123–151).

Det framstår som en svår uppgift att engagera mottagare av allmänt riktad myndighetsinformation till en mer aktiv och handlingsinriktad interaktion med texter av det här slaget. Vår studie visar att många har sparat broschyren från MSB, vilket kan beskrivas som passiv interaktion, men betydligt färre informanter har vidtagit åtgärder som på ett mer konkret sätt ökar deras egen beredskap för krissituationer. Det kan tolkas som att mottagare kan tänka sig att agera i enlighet med broschyren under förutsättning att agerandet inte kräver någon direkt aktiv handling, men med tanke på att de flesta anser att innehållet i broschyren är relevant för dem framstår det som förvånande att inte fler har agerat aktivt i linje med broschyrens indirekta uppmaningar. Något som kan ha betydelse för detta förhållande är den språkliga utformningen av broschyren. Uppmaningen att spara broschyren formuleras

som en direkt uppmaning (i form av en uppmaningssats), men uppmaningarna om att öka sin beredskap formuleras som indirekta uppmaningar (i form av påståendesatser). Valet mellan uppmaningssatser och påståendesatser får konsekvenser för hur texten kommunicerar med sin läsare, och i detta avseende säger språket något om hur sändaren ser på relationen mellan sändare och mottagare. Mer direkta uppmaningar innebär att språkbruket blir mer auktoritärt och att sändaren, det vill säga myndigheten, intar en mer auktoritär roll i relationen till mottagare. Auktoritära drag i svenskt myndighetsspråk är numera relativt sällsynt (jfr Mral & Vigsø 2018; Tolvanen 2014), och auktoritärt språk går stick i stäv med rådande klarspråksideal (jfr Hedlund 2013). Kriskommunikation är dock beroende av att budskapet ska innehålla klara och tydliga instruktioner (Vigsø 2016:69). En utmaning för MSB och andra myndigheter som utformar krisinformation ligger alltså i ett behov av konkreta och direkta anvisningar, samtidigt som kommunikationen helst inte ska ha auktoritära drag eller skrämman invånare. Vår studies resultat indikerar att textens utformning med avseende på ett direkt och indirekt språkbruk spelar roll för om mottagare väljer att agera i linje med texten eller inte.

Avslutningsvis kan det sägas att den här studien väcker fler frågor som är angelägna att utforska. En särskilt relevant fråga är hur myndigheter kan utforma sin kommunikation för att förankra sitt budskap på ett sätt så att mottagare också mer aktivt agerar i enlighet med myndighetens intentioner. Och den frågan kan relateras till frågor om vad som är orsaker till att mottagare inte agerar mer aktivt på broschyrens indirekta uppmaningar. Bottnar det i ett allmänt motstånd till att agera aktivt eller i en upplevelse av att redan vara väl förberedd på en krissituation? Vilken roll spelar den språkliga utformningen för mottagares interaktion med texter av detta slag och var går gränsen för hur auktoritärt en svensk myndighet kan kommunicera med invånare utan att relationen dem emellan tar skada? Detta är frågor som är angelägna att undersöka vidare, och för det behöver mottagares hantering, interaktion och förhållningssätt till myndighetstexter belysas ytterligare av den språk- och kommunikationsvetenskapliga forskningen.

Litteratur

- Barton, David (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell.
- Barton, David & Hamilton, Mary (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bell, Susan (2007). "Improving our writing by understanding how people read personally addressed household mail", *Clarity* 57: 40–42.
- Björnsson, Carl-Hugo (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- Davidsson, Pamela & Thoresson, Anders (2017). *Svenskarna och internet 2017: undersökning om svenskarnas internetvanor*. Stockholm: IIS,

- Internetstiftelsen i Sverige. Tillgänglig: https://www.iis.se/docs/Svenskarna_och_internet_2017.pdf [2019-01-03]
- Demoskop (2018a). *Rapport: Uppföljning av broschyren – Om krisen eller kriget kommer*. Tillgänglig: <https://www.msb.se/sv/Forebyggande/Krisberedskap/MSBs-krisberedskapsvecka/Studier-och-uppfoljning/> [2018-10-15]
- Demoskop (2018b). *Kampanjuppföljning: Utskick av "Om krisen eller kriget kommer"*. Tillgänglig: <https://www.msb.se/sv/Forebyggande/Krisberedskap/MSBs-krisberedskapsvecka/Studier-och-uppfoljning/> [2018-10-15]
- Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Edlund, Ann-Catrine, Edlund, Lars-Erik & Haugen, Susanne (2014), *Vernacular Literacies – Past, Present and Future*. Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet & Kungl. Skytteanska Samfundet.
- Gadamer, Hans-Georg (2004). *Truth and method*. London: Continuum.
- Gee, James Paul (2015), "The New Literacy Studies", i Jennifer Rowsell & Kate Pahl (red.), *The Routledge handbook of literacy studies*. New York: Routledge, s. 35–48.
- Göransson, Anna-Lena & Ledin, Per (2009). "Räddningstjänsten och kunskapssamhället: en fallstudie", i Catharina Nyström Höög (red.), *Medborgare och myndigheter*. Uppsala: FUMS, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, s. 63–84.
- Hedlund, Anneli (2013). *Klarspråk lönar sig: handbok för ett effektivt klarspråksarbete*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Helgesson, Karin (2017). "'Sortera smart'. Legitimering i kommunala informationsmaterial om sopsortering", i: Karin Helgesson, Hans Landqvist, Anna Lyngfelt, Andreas Nord & Åsa Wengelin (red.), *Text och kontext: perspektiv på textanalys*. Malmö: Gleerups, s. 111–126.
- Hellspång, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten: Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Henley, John (2018). "Sweden distributes 'be prepared for war' leaflet to all 4.8m homes", i *The Guardian* 2018-05-21. Tillgänglig: <https://www.theguardian.com/world/2018/may/21/sweden-distributes-be-prepared-for-war-cyber-terror-attack-leaflet-to-every-home> [2018-12-18]
- Iser, Wolfgang (1972). *Der implizite Leser: kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: W. Fink.
- Karlsson, Anna-Malin (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet.
- Lassus, Jannika (2010). *Betydelser i barnfamiljsbrochyrer: systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Avhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Lind Palicki, Lena (2010). *Normaliserade föräldrar: en undersökning av Försäkringskassans brochyrer 1974–2007*. Avhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Mral, Brigitte & Vigsø, Orla (2018). "'Om kriget kommer' – beredskapsretorik då och nu", i *Retorik Magasinet blogg*, 2018-05-21. Tillgänglig:

- <https://www.retorikforlaget.se/om-kriget-kommer-beredskapsretorik-da-och-nu/> [2018-11-01]
- MSB [Myndigheten för samhällsskydd och beredskap] (2018a). *Om krisen eller kriget kommer*, E-resurs publicerad 2018-05-28. Tillgänglig: <https://www.msb.se/sv/Produkter--tjanster/Publikationer/Publikationer-fran-MSB/Om-krisen-eller-kriget-kommer/> [2018-08-20]
- MSB [Myndigheten för samhällsskydd och beredskap] (2018b). *Broschyren "Om krisen eller kriget kommer"*. Film publicerad 21 maj 2018. Tillgänglig: https://www.youtube.com/watch?v=-yqq8WxLF_8 [2018-10-15]
- Noack, Rick (2018). "Government leaflets tell swedes to be prepared for war", i *The Washington Post* 2018-05-22. Tillgänglig: https://www.washingtonpost.com/gdpr-consent/?destination=%2fnews%2fworld%2fwfp%2f2018%2f05%2f22%2fnew-government-leaflets-tell-swedes-to-be-prepared-for-war%2f%3f&utm_term=.1842fc0c6d5c [2018-12-18]
- Nord, Andreas (2017). *Klarspråksarbete och yrkeslivsskrivande: en forskningsöversikt*. Stockholm: Språkrådet.
- Norrby, Catrin & Nilsson, Jenny (2015). "Enkät", i Sally Boyd & Stina Ericsson (red.), *Sociolingvistik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur, s. 37–55.
- Nyström Höög, Catharina, Söderlundh, Hedda & Sörlin, Marie (2012). *Myndigheterna har ordet: om kommunikation i skrift*. Stockholm: Norstedt.
- Ohlsson, Claes (2007). *Folkets fonder? En textvetenskaplig studie av det svenska pensionssparandets domesticering*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Pedersen, Karsten (2002). "Communicating to heterogeneous target groups", i 23rd Conference and General Assembly, IAMCR, Barcelona 21–26 July 2002. Tillgänglig: https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/57418678/D_P016_PEDER.pdf [2018-09-23]
- Perry, Fred Lehman (2011). *Research in applied linguistics: becoming a discerning consumer*. London: Routledge.
- Skoglund, Astrid (2014). *Kommunikativa strategier i texter om tobaksavvänjning: innehåll, argumentation och modellläsare*. Avhandling. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Ström, Peter (2017). *Utredning inleds: språk, genredrag och ansvar i barnavårdsutredningar*. Avhandling. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Sörlin, Marie (2012). "När texten lämnat myndigheten – mottagarupplevelser av ett Skatteutskick", i Catharina Nyström Höög, Hedda Söderlundh & Marie Sörlin (red.), *Myndigheterna har ordet: om kommunikation i skrift*. Stockholm: Norstedt, s. 123–154.
- Tolvanen, Eveliina (2014). "Auktoritet i finlandssvenska och sverigesvenska myndighetstexter: En studie av lexikogrammatiska val och ergativa roller", i *Språk & Stil* 24: 166–196.
- Tolvanen, Eveliina (2016). *Myndighetsinformation på två språk: pensionstexter på svenska och finska i Finland och Sverige i ett systemisk-funktionellt perspektiv*. Avhandling. Åbo: Åbo universitet.
- Vigsø, Orla (2016). *Kriskommunikation*. Lund: Studentlitteratur.

Wikipedia (2018). sökord "Nudging". Tillgänglig: <https://sv.wikipedia.org/wiki/Nudging> [2018-12-03]

Marknadsföring i miniformat. Syntax, semantik och retorik hos kommunala slagord

Bo-A. Wendt & Lena Lötmarker

Det fanns en tid då det var få och endast mer bemärkta orter som höll sig med – eller hade tilldelats – stående epitet (i betydelsen 'karaktäriserande [omskrivande] benämning'). Inte sällan återropades då likhet med en annan mer känd ort: Stockholm som *Nordens Venedig* och Vänersborg eller Kristianstad som *Lilla Paris*. I vår omfattande historiska undersökning av svenska turistbroschyrer (Lötmarker & Wendt 2009) var detta marknadsföringsgrepp inte särskilt synligt, åtminstone inte före 1980-talet. Nuförtiden synes emellertid flertalet svenska kommuner (och för den delen också vissa landsting) hålla sig med ett sådant kärnfullt slagord, som ett centralt inslag i sin marknadsföring av orten och bygden både som turistmål och inte minst boende- och verksamhetsort. Strävan efter att hitta ett slagkraftigt slagord tycks på intet vis hämmas av att mycket tyder på att marknadsföring över huvud taget (och då rimligtvis i än mindre grad ett enskilt slagord) har liten betydelse för en Orts utveckling och framgångar. Kulturgeografen Thomas Niedomysl (2004:1996 ff.) konstaterar en mycket tydligt ökad satsning på kommunal marknadsföring, men hans jämförelse mellan kommuner med och kommuner utan sådan marknadsföring "did not yield any support for success of marketing campaigns in terms of attracting in-migrants" (a. a.:2006). Med hänvisning till Stjernström (se särskilt 1998: 174 ff.) påpekar han likväl i en annan studie (2005:189), om koppling mellan turistströmmar och inflyttning, att inflyttare sällan väljer en ort de inte känner till något om. För den kommun som inte kan lita på någon turistiskt grundad kändhet skulle därför ett särskilt vällyckat slagord kanhända kunna skapa denna första förutsättning för inflyttning.

Under alla omständigheter tycks man i många kommuner lägga stor vikt vid att hitta ett så säljande slagord som möjligt – med följd att den gamla tidens förutsägbart nominalfras-formade, appositionella epitet fått konkurrens av andra strukturella och funktionella typer. Vi skall i det följande redovisa hur denna variation kan se ut. Därvid har vi nöjt oss med en ren "bekvämlighetskorpus" och helt enkelt analyserat det urval av ortslagord som Wikipedia listar i sin artikel "Kommunslogan". Där återfanns (per oktober 2018) slagord från 95 kommuner av rikets 290 (i några fall ett par olika från samma kommun), vilket synes vara ett tillräckligt stort urval för att tillåta mer generella slutsatser. De redovisade slagordens autenticitet förefaller också fullt tillfredsställande dokumenterad i artikeln, låt vara att några av dem uppenbarligen enbart har inofficiell ställning och några andra inte längre är i officiellt bruk. Dessa i allt 101 slagord har vi så analyserat med

avseende på syntaktisk struktur (avsnitt 1), typ av semantisk relation mellan orten och slagordets utsaga (avsnitt 2) samt retorisk typ (avsnitt 3).

Syntaktiska strukturer

De traditionella ortsepiteten à la *Nordens Venedig* bestod ju alltid av en nominalfras, och denna struktur är alltså den förhärskande i vårt material: drygt hälften av slagorden utgörs av nominalfraser (56 stycken). I det stora flertalet (50 av dessa) är det ett eller flera deskriptiva attribut som står för (eller åtminstone väsentligt bidrar till) den slagordsmässiga karaktären. Endast i sex saknar nominalfraserna sådana attribut. Hälften av dessa är definitiva, till exempel *Guldstaden* (Skellefteå).¹ I övrigt finns en manipulerad form av själva ortnamnet, *Södertäljeah!*, en treledad samordning av nominalfraser, *Mångfald, möten och möjligheter* (Malmö), och en indefinit nominalfras, *En kommun* (Flen).

Bland de attributförsedda är de med adjektiv- eller prepositionsattribut vanligast (23 respektive 15), varav några få med bådadera. Exempel: *Bättre utsikter* (Vellinge), *AttrAktiva Mullsjö*, *Den stolta fristaden* (Eskilstuna); *Storhet i det lilla* (Vadstena), *Staden i Glasriket* (Nybro), *Kommunen med stake* (Arvika, inofficiell); *En arktisk småstad i världsklass* (Gällivare). Också genitivattribut är en ännu gångbar struktur (minns *Nordens Venedig*; 12 stycken i vårt material, varav 7 med tillhörande adjektivattribut), till exempel *Världens ände* (Trosa), *Alfred Nobels Karlskoga*; *Sveriges närmaste stad* (Enköping)². Den struktur som på sätt och vis vore den naturligaste, åtminstone om man vill ha själva ortnamnet med i slagordet, är nominalfras med apposition, men den företräds bara av nio belägg i materialet, till exempel *Västerås – Mälarstaden*, *Ronneby – Den moderna kurorten* (märk emellertid den versala initialbokstaven på den tilltänkta appositionen här). I ett av fallen är det istället ortnamnet som är apposition, nämligen fast sådan, åtminstone enligt SAG:s analys (bd 3, Nominalfraser § 73: a): *Mötesplats Örebro*. I övrigt finns det enstaka nominalfrasformade slagord med (bland annat) sats- eller infinitivattribut, till exempel *Kommunen där vi bor bra och lever länge* (Bollebygd), *En plats i världen att bo på* (Herrljunga).

Bland övriga slagord som endast består av en fras (eller en samordning av sådana) är adjektivfrasen den vanligaste strukturen, en knapp tiondedel av materialet (9 stycken), till exempel *Så mycket mer än du tror* (Grums), *Vild och vacker* (Nykvarn). Härutöver finns det enstaka adverbfraser (2 stycken), till exempel *Mitt i det goda livet* (Partille), och prepositionsfraser (3 stycken), till exempel *För dig som vill växa i stadens lugn och landets puls* (Gnesta), och en interjektionsfras, *Välkommen ombord* (Gävle).

¹ Detta slagord uppges vara taget ur officiellt bruk. Det är det enda i materialet som också finns med i vårt turistbroschyrmaterial, i titlar på flera olika broschyrer – den äldsta så tidig som 1949.

² Trosas och Enköpings slagord skulle – förmodligen i konkurrens med Skellefteås (se not 1) – gissningsvis kunna vara de med äldst tradition i det nutida materialet.

Det finns emellertid inte så få mer utbyggda strukturer bland slagorden. Utöver fyra bisatser, alla *där*-inledda relativsatser (till exempel *Där solen alltid skiner* (Karlstad) – jämför med utsatt huvudord i Bollebygds ovan anförda slagord), finns det framförallt ett antal huvudsatser (16 stycken). Fem av dessa är direktiva (uppmaningssatser), till exempel *When in Europe – don't miss Skurup* och *Låt dig överraskas* (Norberg), medan återstoden är deklarativa (påståendesatser), till exempel *Svaret finns i Uppsala, Vi har säsong året om* (Torsby) och *Här lever vi längst i Sverige!* (Markaryd). Till detta skall läggas fem slagord som vi samlat under etiketten flerledade huvudsatsekvivalenter (SAG, bd 4, Icke satsformade meningar § 26, 37). Givetvis måste alla de frasformade (och bisatserna) funktionellt sett ses som huvudsatsekvivalenter, nämligen enledade sådana, men vår utgångspunkt har ju varit syntaktisk struktur, inte dito funktion. Etiketten flerledade huvudsatsekvivalenter har vi ändå som generalisering tillgripit för dem som består av mer än en fras med inbördes satsledsrelation – av blandat slag, till exempel *Alltid på G* (Åstorp) och *Borås – of course*. Med en liknande funktionell samlingsetikett har vi också urskilt lika många (alltså 5 stycken) komplexa meningar (SAG, bd 4, kap. 40), till exempel *Ja, i Ystad* och *Picasso valde Kristinehamn, välkommen du också*.

Så här långt kan vi slå fast att den traditionella nominalfrasstrukturen ännu lever mycket stark (drygt hälften), men att viljan att förmedla litet fylligare budskap lett till ett inte oväsentligt utrymme för slagord som går utöver den enkla frasen: om vi räknar alla de satsformade (det må vara bisats eller huvudsats) tillsammans med de andra flerledade strukturerna har vi att göra med nästan en tredjedel av slagorden.

Semantiska relationer mellan ort och slagord

Vi har redan varit inne och nosat på funktion vid sidan av struktur. Om vi nu emellertid skulle ta fasta på generella semantiska funktioner istället, skulle vi kunna urskilja en huvudtyp där förhållandet mellan den i slagordet underförstådda orten och det som uttryckligen sägs är detta: '[orten är] det eller det alternativt sådan eller sådan alternativt så eller så'. I denna kategori återfinns – som läsaren redan torde ha anat av de exempel som getts ovan i avsnitt 1 – en stor andel av materialets slagord, närmare bestämt en dryg tredjedel (37 stycken). Exempel: *Silverstaden* (Sala), *Vänerns pärla* (Mariestad), *Den goda staden med delaktighet för alla* (Helsingborg), *Västsveriges kreativa mittpunkt* (Varberg), *Vild och vacker* (Vilhelmina), *På rätt spår* (Kil). Syntaktiskt svarar dessa förstås mot en appositionell bestämning, med det förbehållet att huvudordet i så fall får ses som underförstått eller utelämnat. Det finns emellertid också slagord med alldeles samma semantiska relation men med kommunnamnet utsatt, dels sådana där det egentliga slagordet verkligen är just apposition, till exempel *Skurup – Nils Holgerssons hembygd* och *Lekeberg – Lika trevligt som det låter*, dels sådana där den predikativa relationen uttrycks genom ett adjektivattribut till

huvudordet = orten, till exempel *Expansiva Eda*. I allt finns det 14 belägg för varianten med utsatt kommunnamn, om vi nämligen väljer att hit också räkna några få fall med andra slags attribut som har en delvis litet tveksam tillhörighet till denna semantiska kategori, som *Nyköping vid havet* ('N. som är vid havet?', snarare ju 'ligger vid havet') och *Alla tiders Kalmar* ('Kalmar som är alla tiders tolkat i sin ursprungliga betydelse, snarare ju 'tillhör alla tider'). Tillsammans med dem utan utsatt kommunnamn svarar då den predikativa typen ('orten är ...') för jämnt hälften av alla slagord.

En annan semantisk huvudtyp är det vi möjligen skulle kunna kalla den possessiva eller attributiva: '[orten har eller på orten finns] det eller det'. Exempel: *Trevligt folk* (Borlänge), *Underbara vatten* (Karlskrona), *Ljuset vid Vättern* (Jönköping), *Mer än du tror* (Lerum). Typen företräds av 14 slagord + ett med utsatt kommunnamn: *Malungs kommun, 41 kvadratkilometer med utveckling*.

När vi strukturellt lämnar de enkla fraserna blir också den semantiska relationen mer komplex. Uppmaningsstrukturerna (7 stycken) kan förstås ringas in som 'gör/upplev/var ngt (på orten)', till exempel *Ge idéerna plats* (Skellefteå), *Välkommen hit. Välkommen hem* (Uppsala) och med orten utsatt *Upplev Norrköping*. Sedan finns det en kategori (om likaledes 7 slagord) vars utsaga istället för att rikta en uppmaning till en mottagare ger uttryck för någons – ibland ett uttryckligt *jag:s* – upplevelse eller reaktion och dylikt, till exempel *Alltid något, sa han som fick se Åmål, Jag är tokig i Säter* och som enda fall utan utsatt ortnamn *En promille kan inte ha fel!* (Vingåker). För de återstående 21 slagorden får relationen mellan ort och slagord schematiskt beskrivas på högst generellt sätt som '[på orten gäller följande] sakförhållande' – eller som en snarlik utsaga vari orten ingår som innehållsled. Det förra (med 10 belägg) exemplifieras av *Vi har säsong året om* (Torsby) och *Där älven möter havet* (Kalix) och det senare (också med 10 belägg) av *Hedemora välkomnar* och *Fördel Båstad*. En mellanställning intar *Fagersta – här får du livstid* med framförställt ortnamn (som annex eller egen mening), också säreget i denna sista allmänna kategori som det enda med ett mottagar-du.

Uppemot två tredjedelar av slagorden uppvisar sålunda en någorlunda rättfram 'är'- eller 'har'-relation till orten, medan den sista tredjedelen innefattar mer mångfacetterade beskrivningar eller andra värderingar av själva orten eller hur man kan uppleva den.

Retoriska grepp

Efter att vi nu sorterat slagorden syntaktiskt och högst schematiskt semantiskt, skall vi till sist försöka komma deras budskap litet närmare in på livet genom att granska några olika retoriska grepp som kan urskiljas. Det ska då genast sägas att vi nu inte som i avsnitt 1 och 2 redovisar någon uppdelning i uttömmande och varandra uteslutande kategorier. Somliga slagord förekommer

i flera av de urskilda kategorierna och några få platsar inte självklart i någon av dem.

Det mest traditionella reklamgreppet är också det ojämförligt vanligaste: att använda plusord av mer eller mindre konventionellt slag. I första hand handlar det om adjektiviska sådana: *god/bra* (7 slagord), *mer* (4), *vacker* (3), *attraktiv* (2), *stolt* (2), *trevlig* (2), *ung* (2), *dynamisk*, *expansiv*, *företagsam*, *glad*, *härlig*, *kreativ*, *modern*, *rätt*, *sagolik*, *underbar*, *unik*, *väl värd*, *vänlig* och *världsvan* (alla varsitt slagord), i andra hand substantiviska: *fördel* (2), *delaktighet*, *framtid*, *fristad*, *guld-*, *idyll*, *inspiration*, *mittpunkt*, *mångfald*, *möjligheter*, *nöje*, *pärla*, *silver-*, *sol*, *stake*, *storhet*, *tillväxt*, *utveckling* och *världsklass*. Också andra ordklasser är företrädda bland plusorden, om än mer sporadiskt, så det engelska verbet *love*. Gränsen mellan dessa tydliga plusord och mer neutralt beskrivande ord är givetvis flytande. Adjektivet *vild* (3 slagord) föreställs väl här vara ett plusord, fastän snarast betingat av att det i alla fallen uddrimmar med *vacker*. Och slagord som *Ljuset vid Vättern* (Jönköping) och *Nyköping vid havet* rider förstås på de tänkta positiva konnotationerna hos *ljus* och *hav*. En tydlig särkategori bland plusorden återfinns i de sju slagord som tillgriper superlativer, till exempel *Europas grönaste stad* (Växjö) och *Vackrast och vildast i västra Värmland* (Årjäng). Till denna kategori ansluter sig lika många andra med mer eller mindre hyperboliskt (totalitetsangivande) ordval, till exempel *Alltid på G* (Åstorp) och *Tillväxt varje dag sedan 1286* (Uppsala).

I allt samlar denna plusordskategori uppemot två tredjedelar av materialet (också om man utesluter gränfallen). Därefter – med avsevärt mindre andel men sinsemellan i stort sett jämnstora – hittar vi ordlekar och uddrim. Det förra återfinns i uppemot ett 20-tal slagord, litet beroende på hur frikostigt man tolkar kategorin. Exempel: *Världens ände* (Trosa, med anspelning både på ortnamnet och läget ytterst mot havet), *Bättre utsikter* (Vellinge), *Jag är tokig i Säter*, *I love Hjo*, *Plats för inspiration* (Arboga, väl med tanke på både 'ett ställe för ...' och 'ge utrymme för ...!'), *Spirit of food* (Kristianstad, väl med en blinkning åt spritfabriken i Åhus vid sidan av bygdens matproduktion). Uddrim – som återfinns i 21 slagord – är ett lika tacksamt som mnemotekniskt verksamt medel, till exempel *Kommunen där vi bor bra och lever länge* (Bollebygd), *Vackrast och vildast i västra Värmland* (Årjäng) och *Hitta det här!* (Falkenberg). Slutrim är däremot sällsynt – det finns i två slagord, båda på engelska och med rim på namnet: *When in Europe – don't miss Skurup* och *Borås – of course*. Detta att dra växlar på engelskans i nutiden grundmurade prestige (och för all del bättre gångbarhet bland utländska intressenter) är det ytterligare tre slagord som gör, varav Hjos och Kristianstads redan citerats. Därtill kommer *Södertäljeah!*. Kodväxling som istället utnyttjar dialektens folkliga prestige finns i *Bra möe bättre* (Filipstad).

Förknippning med ett (mer) känt namn, som vi inledningsvis räknade som typiskt för äldre slagord, utnyttjas endast i fyra av det nutida materialets slagord, till exempel *Skurup – Nils Holgerssons hembygd*. Till samma

kategori kan man emellertid kanhända också räkna de sju som förankrar sin ort i eller i anslutning till en regional storhet med mer etablerad (positiv) ställning i folkflertalets medvetande, till exempel *Staden i Glasriket* (Nybro), *Barnkommun i Värmland* (Forshaga) och *Västerås – Mälarstaden*. Att försöka förknippa sig med något mer känt tar sig i fyra slagord istället uttryck i anspelningar på och bruk av mer eller mindre kända citat, till exempel *En promille kan inte ha fel!* (Vingåker) och *Det är hit man kommer när man kommer hem* (Piteå)³. Det sistnämnda exemplet spelar också med de parallellställda *hit* och *hem*, och detta grepp har en än tydligare ställning i de sju slagord som sidoställer antitetiska led, till exempel *Världsvan & hemkär* (Mjölby)⁴ och *Storstadens utbud och småstadens närhet* (Borås). Just motsättningen *stor: liten* återfinns i ytterligare två slagord, Lunds *Den lilla småstaden* och Vadstenas *Storhet i det lilla*.

Som redan sades inledningsvis är det några ortsslagord som inte uppenbart låter sig placeras i någon av de kategorier vi här urskilt, åtminstone inte om man inte tillämpar en utvidgad förståelse av plusord. Ett par av dessa slagord ter sig särskilt lakoniska, *En plats i världen att bo på* (Herrljunga) och i en klass alldeles för sig *En kommun* (Flen). Åtminstone i det sistnämnda måste väl emellertid det lakoniska ses som ett högst medvetet retoriskt grepp i egen rätt.

Kanske kan dessa båda sistnämnda slagord helt enkelt ses som en reaktion på att den moderna tidens slagordskreativitet ändå i två fall av tre hamnar i mer eller mindre traditionella plusord – och ett djärvt försök att sticka ut från den mängden. De rätt vanliga ordlekarna och uddrimmen får då ses som mer originella än de gängse plusorden och åtminstone mnemotekniskt mer vällyckade, i synnerhet de bästa ordlekarna.

Slutord

Kommunala slagord som en allmänt utbredd företeelse är som sagt snarast en sentida nymodighet. Likväl har vi kunnat visa att det är en skäligen traditionell typ som är den ojämförligt vanligaste: strukturellt en nominalfras med deskriptivt attribut, semantiskt en predikativ/appositionell relation ('som är') till orten och retoriskt en preferens för traditionella värderande plusord – tre egenskaper som förstås hänger nära samman med varandra. Så slagord som *Vänerns pärla* eller *Den stolta fristaden* med en rätt tidlös karaktär är också idag prototypiska. Detta hindrar inte att vi också sett många exempel på strukturellt, semantiskt och retoriskt mer nydanande typer, alltifrån sådana som *Picasso valde Kristinehamn, välkommen du också* till djävare ordvitsar som *Jag är tokig i Säter*.

3 Slagordet är en textrad ur en låt av Norrbottenbandet Euskefeurat, men möjligen har det valts för den hembygdsromantiska formuleringens eleganta parallellbyggnad, snarare än för att man räknar med att det skall kännas igen.

4 Här kan man fundera över om detta omdöme gäller orten som sådan eller den typiska ortsbö.

De här beskrivna slagorden är just kommunala, eftersom det i nutiden är kommuner som på lokal nivå idkar offentlig marknadsföring. Likväl är det påfallande att det ännu ofta talas om städer i dessa slagord. Detta gäller för övrigt såväl denna artikels båda författares *Den lilla småstaden* respektive *Solstaden* som festföremålets *Europas grönaste stad!*

Litteratur

- Lötmarker, Lena & Wendt, Bo-A. (2009). *Resmål till salu! Svenska turistbroschyrers textuella och språkliga utveckling under hundra år*, Lund: Sekel.
- Niedomyśl, Thomas (2004). "Evaluating the effects of place-marketing in Sweden". *Environment and Planning A* 36, s. 1991–2009. Också i Niedomyśl 2006.
- Niedomyśl, Thomas (2005). "Tourism and Interregional Migration in Sweden: an Explorative Approach". *Population, Space and Place* 11, s. 187–204. Också i Niedomyśl 2006.
- Niedomyśl, Thomas (2006). *Migration and Place Attractiveness*, Geografiska regionstudier 68, ak. avh., Uppsala: Uppsala universitet.
- SAG = Teleman, Ulf & Hellberg, Staffan & Andersson, Erik (1999). *Svenska Akademiens grammatik*, band 1–4, Stockholm.
- Stjernström, Olof (1998). *Flytta nära, långt borta. De sociala nätverkens betydelse för val av bostadsort*, GERUM – Kulturgeografi 1998: 1, ak. avh., Umeå: Umeå universitet.
- Wikipedia. Kommunslogan. <https://sv.wikipedia.org/wiki/Kommunslogan> (hämtad 19 oktober 2018)

”Bussig häst, men... Hoppas det ordnar sig.” En funktionell textanalys av dressyrprotokoll

Johanna Salomonsson och Claes Ohlsson

Inridning vid A¹ i arbetstrav. Halt och hälsning vid X.

Arbetstrav, höger varv: Inledning

Ridsport är idag en av Sveriges största folksporter med över en halv miljon aktiva utövare inom en rad olika grenar (Svenska Ridsportförbundet 2019a). Ridsportgrenen dressyr engagerar en stor mängd tävlingsutövare på olika nivåer och är en central del av ridskolornas utbildning för både ungdomar och vuxna. Dressyr utgår från samspelet mellan häst och ryttare och handlar i hög grad om att kunna framföra och kontrollera en häst enligt de normer för ridning som regleras i Svenska Ridsportförbundets tävlingsreglemente (Svenska Ridsportförbundet 2019b). I en dressyrtävling rider ett ekipage ett i förhand bestämt program som kan variera stort i svårighetsgrad.

En gemensam nämnare oavsett ryttarens och hästens utbildningsnivå är att ett ekipages insats på en dressyrtävling bedöms av domare enligt det dressyrprotokoll som gäller för det aktuella tävlingsprogrammet. I tävlingssituationen följer domaren hur väl ekipaget förhåller sig till det fastställda programmet och ger bedömningskommentarer som formuleras skriftligt av en domarassistent i ett färdigmallat och förtryckt protokoll omfattande en eller två A4-sidor. Efter kontroll överlämnas sedan det ifyllda protokollet till ryttaren som då får besked om sin prestation. Ett dressyrprotokoll kan enklast beskrivas som en stegvis genomgång av ridprogrammets delar med förtryckta bedömningskategorier. Varje sådan obligatorisk del bedöms i första hand med sifferbetyg samt eventuellt med mer eller mindre utförliga skriftliga kommentarer i anslutning till respektive del. Det finns också möjlighet att ge en sammanfattande, avslutande kommentar. Dessa kommentarer är föremål för denna studie och ett exempel på en sådan sammanfattande kritik lyder som följer:

- (1) Ngt kort i skritt och trav. Skall bjuda mer framåt. Bitvis ej helt på tygeln. Mjuk och följsam kan vara mer effektiv. Volterna är för små (en för stor) ej rakt vid inridning på medellinjen.

Domarens uppgift är att kommentera rittens brister och förtjänster så att ryttaren får vetskap dels om hur poängen är motiverade, dels om hur ritten kan förbättras till nästa tävlingstillfälle. På så sätt har protokollen både en

¹ Dessa bokstäver återfinns runt dressyrbanan och ger ryttaren vägledning till var en viss rörelse ska utföras.

summativ och en formativ bedömningsdel. Dressyrprotokollets generella utformning och tänkta funktion som bedömningsunderlag i tävlings-situationen gör att det kodar kunskaper och önskade ideal om ridning och hästar vilket också kan leda till spänning och potentiell konflikt. Exempel från ridsportmedia visar t.ex. hur en mamma till en ung dressyrutövare efterfrågar positiva omdömen och konstruktiv feedback istället för ”hårda omdömen” (Hippson 2016). Bedömningssystemet kan också kallas ”nedtryckande” istället för ”uppmuntrande” (Ridsport 2017). Samtidigt är domarens kritik som riktar sig mot läsaren, alltså ryttaren, intressant ur den aspekten att de förbättringsförslag som presenteras kommunicerar att domaren vill att ryttaren ska kunna prestera bättre vid nästa tävlingstillfälle.

Den här undersökningens syfte och mål är därmed att beskriva och diskutera hur bedömningen av ryttare, häst och ekipage realiserar språkligt i dressyrprotokollet som textmall. I undersökningen tar vi hjälp av diskurs-teoretiska perspektiv på texter i verksamhet (t.ex. Karlsson & Strand 2012) och av ett i huvudsak SFL-teoretiskt ramverk (t.ex. Holmberg & Karlsson 2013; Halliday & Matthiessen 2014) för att undersöka bedömnings-kommentarer. Undersökningens material utgår från dressyrprotokollet som textmall för dressyrrittens tävlingsmoment samt från ett urval av ifyllda dressyrprotokoll med fokus på analys av bedömningsformuleringar och hur dessa förhåller sig till det tävlande ekipaget. Vår ansats preciseras ytterligare genom följande frågor:

- Hur kan dressyrprotokollets utformning styra den språkliga realiseringen av den förväntade bedömningen av ett tävlande ekipage?
- Hur speglas bedömningen av ryttaren, hästen respektive ekipagets samspel i de språkliga resurser som återfinns i protokollens sammanfattande kritik?

Vår artikel och undersökning bygger på ett material som är föga undersökt i forskningssammanhang, och i det följande avsnittet presenterar vi undersökningens teoretiska ramverk följt av en kortare forskningsöversikt och redogörelse för bedömning som praktik. Därefter presenteras material och metodöverväganden. De egentliga analys- och resultatavsnitten inleds med en analys av dressyrprotokollet som malltext för sin praktik. Därefter följer en längre undersökningsdel av det ifyllda protokollet med särskilt fokus på de summerande slutkommentarerna som presenteras i flera steg i enlighet med de språkliga metafunktionerna i SFL-ramverket. I avslutningen diskuterar vi våra resultat och återkommer till de inledande frågeställningarna och det övergripande syftet med vår studie.

CMXK snett igenom i arbetstrav: Teoretiskt ramverk

Undersökningens grundläggande diskursiva förhållningssätt ger oss möjlighet att undersöka dressyrprotokollet som en sammanhållen, materiell text i sin kontext, vilket också möter vår syftesformulering om att undersöka protokollet som mall i dressyrtävlingen som verksamhet. Ett viktigt delsyfte är också att undersöka dressyrprotokollets bedömningsformuleringar och hur dessa förhåller sig till ryttare och häst. För att kunna beskriva och diskutera de fria kommentarer som görs i dressyrprotokollet tar vi hjälp av den systemisk-funktionella lingvistik (SFL) som ytterligare del i det teoretiska ramverket (Halliday & Matthiessen 2014; Holmberg & Karlsson 2013).

Vår undersökning tar sin utgångspunkt i dressyrprotokollet som en central text i en kontext där bedömning utgör den primära och förväntade aktiviteten. Ett sådant förhållningssätt medför flera teoretiska perspektiv som ramverk för både analys och diskussion. Ett övergripande sådant ramverk är det diskursiva förhållandet mellan texten och dess omedelbara praktik, dvs. det som av bl.a. Fairclough (2003) presenteras som en social kontext. I ridsportsammanhang är dressyrprotokollet en praktisk, materiell text som används i en lokal tävlingspraktik som ingår i en större (nationell och internationell) kontext om ridsport och hästhållning. Ett närliggande perspektiv är att se dressyrprotokollet som en genre, situerad i ett socialt sammanhang och med specifika förväntningar om språklig utformning och komposition (se t.ex. Ledin 2001:26f). En gemensam faktor för båda dessa övergripande teoretiska referensramar är betoningen på förhållandet mellan texten som språklig artefakt och textens roller i praktik och socialt sammanhang. Det innebär också att förhållandet är reciprok, det vill säga att kontexten kan påverka texten och vice versa. Dressyrgrenen normeras genom tävlingsreglementet och löpande överenskommelser inom ridsportens officiella organ om hur dressyrmoment ska se ut och bedömas. Dressyrprotokollet är därmed utformat utifrån de moment som ska bedömas enligt verksamheten, men det formar samtidigt sin verksamhet i och med att den som tränar dressyr och vill tävla i ett visst program rättar sig efter mallen. Texten blir även en mall som domaren och tävlingens funktionärer följer och förhåller sig till.

Ett argument för att undersöka dressyrprotokollet utifrån ett diskursivt perspektiv är alltså dess roll som central del i den samlade verksamhet som tävlande i dressyr utgör. Genom dressyrprotokollets utformning och förväntade användning manifesteras flera olika verksamhetsdelar som länkar samman texten med en kontext:

- Protokollet operationaliserar det aktuella tävlingsreglemente som gäller för dressyr som ridsportsgren.
- Ett dressyrprotokoll utgår rent kompositionellt från de bedömningsmoment som utgör det aktuella tävlingsprogrammet.
- Protokollets utformning som en ifyllbar tabell leder tävlingsfunktionären som skriver ner domarens bedömning.

- Protokollet blir en nyckelartefakt i tävlingens rutiner genom att det kodar en gjord bedömning som sedan distribueras till den tävlande och även ligger till grund för tävlingens resultat.

Vårt resonemang om teoretiska ramverk för att undersöka dressyrprotokoll som text i kontext måste också ta hänsyn till protokollets grundläggande funktion att förmedla bedömningen av ett tävlingsekipages prestation. En del av protokollets diskursgemenskap rör den subjektivt grundade bedömningen som realiserar genom siffror och som påverkas av protokollens materialitet. Men samma materialitet påverkar också de friare kommentarer som ackompanjerar sifferbetygen. Ledins (2015) sammanfattning av listans och tabellens semiotik ger oss analytiska redskap för att beskriva dressyrprotokollet som text i kontext och fungerar även som övergång till hur protokollets bedömningsroll kan undersökas och diskuteras. Ett relaterat analytiskt redskap är *affordances* (Ledin 2015:2, även i Kress 2010) eller de möjligheter och begränsningar som en text erbjuder genom t.ex. sin utformning och uppbyggnad. Dressyrprotokollets uppbyggnad som tabell och samspelet mellan i förväg formulerade tävlingsmoment har betydelse för den bedömning som ska fyllas i eller skrivas. Protokolltexten får sin materialitet utifrån vad som ingår som innehållsliga moment och hur dessa moment sedan ska hanteras som rader i tabellen. I dressyrprotokollets fall går det alltså att se den ovan nämnda önskade diskursgemenskapen om rättvisande bedömning även utifrån den materialitet som Ledin (2015) och andra tillskriver en sådan ordnad text som tabellformen skapar.

Karlsson & Strands (2012) redovisning av två olika perspektiv för studier av verksamhetsorienterad textforskning bidrar till ytterligare förståelse av dressyrprotokollet som undersökningsobjekt och som central text i sin kontext. Författarna använder de båda perspektiven *texter i textburna verksamheter* och *texter i praktiska verksamheter* (2012:113) för att diskutera olika tillnärmningssätt till studier av texter och deras kontexter. I korthet kan forskningens undersökningsfokus på texter i textburna verksamheter sammanfattas till att utgå från texten som det centrala undersökningsobjektet. En konsekvens är då att genrebegreppet är viktigt som redskap för att knyta textdrag på olika nivåer till en social eller kulturell kontext som ofta beskrivs utifrån textbrukares kommunikativa mål och diskursgemenskap. I det andra perspektivet ses texten som en av flera delar i en praktisk verksamhet som ofta är överordnad som undersökningsingång och där texten kan uppfattas på olika sätt beroende på deltagare och situation. Vi menar att dressyrprotokollet behöver ses från båda dessa perspektiv för att ge en helhetsbild av både protokollet som text och som del av en kontext.

Om man i första hand ser dressyrprotokollet som utgångspunkt i en textburen verksamhet är begreppen *kommunikativa mål* och *diskursgemenskap* användbara för att förstå hur dressyrprotokollet som genre har betydelse i dressyrgrenens tävlingsverksamhet. Ett kommunikativt mål är att fastställa

och skriftligen redovisa en gemensam och rättvis bedömning av hur ett ryttarekipage klarar av att genomföra ett aktuellt dressyrprogramms tävlingsmoment. Genom att fastställa ett gällande tävlingsreglemente, utbilda domare och träna ryttare samt hästar skapas i bästa fall en gemensam uppfattning om hur tävlingsprotokollet ska användas och vad som ska skrivas i det. Men vi ser också en potentiell spänning mellan de förbestämda kategorier för tävlingens moment som ska bedömas med sifferbetyg och de tomma kommentarsfält som kan fyllas i med skriftliga omdömen. En önskad, primär diskursgemenskap utgår från bedömningen av tävlande ekipages prestation, men en helt objektiv sådan går inte att uppnå i en idrottsgren som bedöms subjektivt av en eller flera domare. Den subjektiva bedömningen som ofta vilar på vaga kriterier har också sitt berättigande, eftersom en alltför reglerad bedömning skulle kunna begränsa kreativiteten och utvecklingen av dessa sporter (Johansson 2010:87). I vår undersökning står bedömningen av både häst, ryttare och deras samspel i förgrunden. SFL-perspektivets fokus på språkliga drags relation till de tre språkliga metafunktionerna bidrar därmed till den mer detaljerade analysen av hur bedömning av häst, ryttare och ekipage faktiskt realiserar språkligt i dressyrprotokollen. SFL-ramverket handlar alltså i korthet om tre metafunktioner där den textuella metafunktionen berör hur språket organiseras och skapar mening. Detta sker även genom multimodala resurser och är alltså närliggande det redan nämnda materialitetsperspektivet. I den interpersonella metafunktionen skapar språkliga resurser relationer mellan talare och lyssnare eller mellan skribent och läsare. Den ideationella metafunktionen omfattar slutligen hur en text förhåller sig till sitt innehåll och presenterar det för omvärlden.

Ridsportförbundet försöker att eliminera godtycklig bedömning i dressyr genom en domarutbildning som består av både teoretiska och praktiska prov, men också genom att de auktoriserade domarna träffas i domarkollegier där de diskuterar bedömning. På så sätt finns det inom verksamheten en grund för samstämmighet även om denna i praktiken realiserar olika i protokollen eftersom det ändå rör sig om en subjektiv bedömning. Dressyrdomaren är knuten till en viss grad av professionalism, vilket torde genomsyra språket i bedömningen. Ett alltigenom respektlöst språkbruk kan få negativa konsekvenser för domaren som i framtiden inte blir anlitad i närområdet eftersom tävlingsryttaren kan välja andra tävlingar, och bland annat därför är inte ansiktshotande språkhandlingar förväntade i denna diskurs.

Vid B 10 meters volt i arbetstrav: Tidigare forskning

Området text i praktik och kontext är ett stort och välbeskrivet område (se t.ex. översikten i Karlsson & Strand 2012) men hur texter som dressyrprotokoll används i idrottspraktiker är inte lika väl undersökt. Ridsportens och ridningens diskurser har dock beskrivits ur ett utvecklings- och förändringsperspektiv i t.ex. Thorell (2017) och Thorell & Hedenborg (2015) men utan ett särskilt fokus på texter. Bedömningspråk i

idrottssammanhang är även det ett eftersatt forskningsområde, och när det gäller bedömning av dressyrprogram i synnerhet har Stachurska & Bartyzel (2011) i sin studie av bedömning av dressyr i grand prix under ett OS beskrivit diskrepansen mellan domarnas bedömning och konstaterat att den diskrepansen framför allt är signifikant avseende specifika rörelser. Stachurska m.fl. (2006) visade också på problematiken med den subjektiva bedömningen där en rörelse bedöms olika av olika domare men att betyget påverkas av domarens placering. I grand prix-program, som deras studie syftar på, är flera domare verksamma samtidigt och deras medelpoäng avgör sedan ryttarens ranking.

Thompson m.fl. (2015) har undersökt möjligheten att via sensorer på hästens ben under dressyrprogrammets utförande få fram resultat som ger en mera objektiv värdering av ritten för att därigenom kunna skapa ett mätinstrument för objektiv feedback. Deras försök visade dock att det inte gav några signifikanta resultat som var användbara för ryttarens vidareutveckling.

Johansson (2010) har i sin avhandling om idrotterna acroski och rytmisk gymnastik undersökt bedömningens validitet och reliabilitet. I sin studie har hon intervjuat domare i de båda grenarna och bland annat diskuterat hur väldefinierade bedömningskriterier riskerar att utarma sporternas kreativitet, då det leder till stereotypa uppvisningar där deltagarna fokuserar på sådana moment som kan ge högre poäng. Tydligare bedömningskriterier ledde inte heller till ökad validitet (Johansson 2010:87). Vidare visar resultatet av studien att domare i tävlingssammanhang helst vill förhålla sig till objektiva bedömningsgrunder, men att i urval till landslag och liknande väger subjektiva värderingar tyngre, exempelvis hur god laganda en person kan bidra med, vilket blev missvisande.

Bedömning och språk i bedömningstexter har nyligen också undersökts med en kritisk diskursanalys av Johansson (2018), som i sin avhandling om lärares bedömningstexter utifrån en modell baserad på språkhandlingar kunnat identifiera fyra olika roller som lärare intar: *rapportören*, *coachen*, *processaren* och *fostraren*. Johansson betonar att en lärare sällan intar en roll konsekvent utan kan växla mellan bedömningar och att en bedömning kan innehålla drag av flera roller. I de skriftliga omdömena använder lärarna både ett formellt och ett informellt språkbruk när de uttrycker känslor och attityder och söker en dialog med eleven.

Ta tyglarna mellan K och A: Material och metod

Undersökningen har två huvudsakliga materialkategorier som båda utgörs av dressyrprotokollet: som tom, ifyllbar mall och som ifyllda enskilda protokoll för ett visst ryttarekipage efter deltagande i en tävling. Analysen av oifyllda protokoll innehåller både ett resonemang om dressyrprotokollet som nyckeltext för sin praktik och för den första, styrda delen av bedömningen där domaren sätter ett sifferbetyg på ekipagets prestation. Undersökningen av

ifyllda protokoll är därefter en analys av hur bedömningen av ryttaren, hästen och ekipagens samspel sker genom språkliga resurser i protokollens sammanfattande kommentarer.

När det gäller det oifyllda dressyrprotokollet har vi utgått från de av Svenska Ridsportförbundet fastställda dressyrprogrammen för tävling och de protokoll som hör till respektive program (Svenska Ridsportförbundet 2019c). Protokollsunderlag säljs och beställs från förbundets hemsida. Antalet officiella program med tillhörande protokoll omfattar ett 60-tal olika tävlingsklasser med varierande svårighetsgrad från lätta program för ryttare på lägre nivåer till den absoluta eliten. Eftersom vårt urval av ifyllda protokoll (se nedan) främst utgörs av protokoll från lätta klasser (C, B och A) har oifyllda protokoll från dessa klasser legat till grund för undersökningen. I praktiken är det dock små skillnader på utformningen mellan protokoll från olika klasser.

För det ifyllda protokollet har vi använt oss av ett bekvämlighetsurval och samlat in protokoll genom förfrågningar till tävlingsaktiva dressyryrtytare i vår bekantskapskrets med förmedling av förfrågan till deras bekanta.² Den absoluta merparten (mer än 90 %) av dessa insamlade protokoll kommer från dressyrprogram på de lägsta nivåerna, dvs. klasser och program för Lätt C, B och A (det vill säga i stigande svårighetsgrad). Urvalets protokoll kommer från tidsperioden 2010 till 2018 och omfattar ett 15-tal olika ryttare med ett 20-tal olika hästar eller ponnyer och domare. Den geografiska spännvidden i urvalet representerar i första hand ekipage och tävlingar från södra och västra Sverige. Vi har undersökt 50 ifyllda protokoll från lätta klasser för att få en hanterbar textmängd till vår studie av de sammanfattande kommentarer som återfinns längst ned på varje protokoll. Dessa handskrivna kommentarer har först transkriberats i ett samlat dokument som sedan fungerat som underlag för närmare analyser utifrån SFL-ramverket på mikro- och makronivå. De tre metafunktionerna – den textuella, den interpersonella och den ideationella – fungerar som strukturerande principer för underavsnitten. Särskilt fokus läggs på hur språkbruket möjliggör en tolkning av huruvida kritikerna riktar sig mot hästen, ryttaren eller ekipagens samspel.

Vår huvudsakliga metod är en kvalitativt inriktad textanalys med olika fokus och tillvägagångssätt utifrån våra forskningsfrågor. Tomma protokollmallar från lätta dressyrklasser har legat till grund för en materialitetsanalys ur perspektivet att protokollet kodar sin verksamhet. Undersökningdelen utgår från Ledins (2015) tanke om texters formatberoende möjligheter och begränsningar. Det senare handlar främst om uppmärksamhet på de aktuella texternas layoutdrag och hur verbala textelement är placerade.

2 Vi vill rikta ett stort tack till de anonyma ryttare och hästar som ställt sina ifyllda tävlingsprotokoll till förfogande för undersökningen.

AFXHC snett igenom i mellantrav: Det oifyllda protokollet

Dressyrprotokollet är en brukstext för praktisk användning med en viss typ av materialitet där protokollets grundstruktur är uppbyggd som en tabell (Ledin 2015). I ett typiskt dressyrprotokolls sidhuvud återges information om ryttarens och hästens identiteter, klass, datum samt arrangerade klubb. Längst till vänster finns information om vilken bedömningsgrupp, det vill säga rörelse, som genererar betyget. Därefter återges vid vilka bokstäver längs dressyrbanans kant som rörelsen ska utföras vid. Rörelsen beskrivs sedan verbalt för att i nästföljande kolumner betygsätts, räknas samman och slutligen motiveras med en skriftlig kommentar. Dessa skriftliga kommentarer speglar det betyg som givits enligt följande skala (Svenska Ridsportförbundet 2019b:65):

Utmärkt	10
Mycket bra	9
Bra	8
Ganska bra	7
Godkänd	6
Med tvekan godkänd	5
Ej fullt godkänt	4
Ganska dåligt	3
Dåligt	2
Mycket dåligt	1
Ej utförd (helt misslyckad)	0

Samtliga betyg kan också ges med halvdecimal (0,5). På så sätt symboliserar siffran ett verbalt uttryck, vilket är vägledande för den skriftliga kommentaren. Antingen upprepar domaren det uttryck siffran symboliserar, *ganska bra väg*, eller så vägleder den domaren att motivera sitt beslut, *önskar bättre väg*. Protokollets utformning anknyter alltså till Ledins (2015) resonemang om tabellens eller listans roll som både styrande och tvingande. I dressyrprotokollet är den vertikala listorienteringen med obligatoriska moment till vänster ett exempel på en *affordance* (2015:21) eller orienteringsväg som både ordnar de ingående ridmomenten och vägleder den bedömande domaren och skrivande funktionären. Dessutom är den här ordningen en läsanvisning för den tävlingsdeltagande ryttaren som får sin insats bedömd i samma ordning som den genomförs. Ledin nämner att sådan ordnande listinformation ofta placeras till vänster i listkolumner och på så sätt också inbjuder till interaktion. I dressyrprotokollets fall sker även detta då ovan nämnda verbala beskrivning och nedteckning av sifferbetyg sker till höger. Det kan ses som en typisk *affordance*-egenskap hos protokollet som bidrar till att skapa diskursgemenskap och kommunikationsmål i tävlingen som verksamhet på detaljnivå. På så sätt styr protokollets utformning och språkliga kontext hur en skriftlig kommentar gestaltas.

Förutom att ge poäng på varje moments utförande har domaren också i uppgift att poängsätta fem särskilda kategorier som har dubbel koefficient, det vill säga att poängen dubblas innan den adderas till de övriga poängen. Eftersom de protokoll som samlats in har använts under olika regelrevideringar skiljer sig formuleringarna för dessa fem punkter åt mellan de olika programmen och klasserna, men samtliga punkter som bedöms relaterar till följande rubriker:

- Hästens gångarter (frihet, renhet och regelbundenhet) och tempo
- Hästens form (eftergift på tygeln)
- Hästens lösgjordhet, dvs. dess lydnad
- Ryttarens sits och hållning, ryttarens inverkan (korrektheten i och effekten av hjälperna [den påverkan som ryttaren har på hästen])
- Korrektheten i uppvisningen (hörnpasseringar, ridningen mellan rörelserna och programlinjernas följande)

Den sammanfattande kritiken i slutet av protokollet kan ses som ett ytterligare förtydligande av dessa punkter. Därför förekommer flera av dessa begrepp när domaren ger ryttaren råd och anvisningar till kommande tävlingar. Det finns ingen kutym att domaren måste förhålla sig till dessa punkter, men det är en hjälp för domaren att kunna författa kritik på saklig grund. Det är intressant att fånga hur dessa värderingar görs, och framför allt hur de påverkas direkt av den diskurs de produceras i, nämligen i en bedömningssituation som inte har några solklara ändpunkter och där protokollets materiella utformning sätter gränser för vad som kan kommenteras samt i vilken utsträckning. Det går helt enkelt inte att skriva hur långa kommentarer som helst. I det följande går vi därför in på SFL-analysen av hur protokollens kommenterande bedömningar realiserar språkligt.

Vid C Höger arbetsgalopp: Analyser av ifyllda protokoll

Analysen nedan består av sammanfattande kritiker och bedömningar som gjorts i dressyrprotokollens avslutande del. De är hämtade från urvalet av 50 protokoll från lättare tävlingsklasser och analysen är indelad i tre underavsnitt som följer SFL-ramverkets metafunktioner. Analysen inleds med en genomgång av dressyrprotokollens kommentarer inom den textuella metafunktionen och följs sedan av de interpersonella och ideationella metafunktionerna.

Den textuella metafunktionen

Ett typiskt drag hos de sammanfattande kritikerna är hur de förmedlar en bedömning som är allt annat än polariserad. Texterna ska beskriva en värdering av en rörelse som häst och ryttare utför gemensamt och de gör det språkligt genom att kontrastera en negativ mot en positiv värdering: Trevlig häst (positiv värdering) som ibland är orolig i munnen och spjärnar emot över

bettet (negativ värdering). Detta följs sedan upp med ett konstruktivt råd som i exempel (2–5):

- (2) Trevlig häst som ibland är orolig i munnen och spjånar emot över bettet. Du sitter ganska snyggt men förbered rörelserna ännu bättre. Förbättra skritt och mellangångarterna.
- (3) Ganska bra tempo men tappar ibland lite bjudning. Försök kom ännu lite djupare ner i sadeln. Du har en fin/god blick!
- (4) Bussig häst som idag var lite svag i sin bjudning stundtals. Var noga med raktningen (hänger ihop med bjudningen). Lycka till! :-)
- (5) Ganska bra grundgångarter. Rör sig ofta mot hand. Du sitter snyggt rak fin hållning. Du arbetar rätt med skänklarna. Noggranna vägar, ganska jämnt tempo. Var mjukare med händerna.

Som exemplen visar inleds texterna med en positiv kommentar om hästen som sedan följs av en problematisering och kontrastering – *ganska bra tempo men tappar ibland lite bjudning*. Därefter följer ett konstruktivt förbättringsförslag *försök kom ännu lite djupare ner i sadeln* och det hela avslutas med ett positivt beröm *du har fin/god blick!* Värt att notera är dock att den här typen av kontrastering inte på något sätt är obligatorisk i texterna utan en positiv värdering förekommer utan en negativ och vice versa. En översiktlig analys av texternas informationsstruktur visar emellertid en heterogenitet avseende hur domaren väljer att formulera dels ett utlåtande om hästen, dels konstruktiv kritik till ryttaren och någon form av beröm eller avslutande peppande kommentar. Knappt hälften (24/50) avslutas med *Lycka till!* Den här framställningen skapar en dynamik i den avslutande kritiken som spänner mellan det positiva och det negativa, mellan ryttaren och hästen. Bedömningen av rörelserna uttrycker domaren genom nominalfraser, graderade med modalitetsmarkörer som adjektiv, modala hjälpverb och adverb:

- (6) Stora kliv. Ganska elastisk. Kan förbättra bärigheten och komma till en stadigare eftergift. Ryttaren mjuk och följsam. Trevlig uppvisning.

En viktig iakttagelse är att kommentarerna också i de flesta fall följer de bedömningspunkter som presenterats ovan. Här spelar alltså utformningen av det oifyllda protokollet och dess skriv- och läsorientering en roll och påverkar i sin tur textbindningsprincipers användning för att möjliggöra tolkningen av texten. Temat kommuniceras elliptiskt i texten, eftersom mönstret i den sammanfattande kritiken följer de särskilda bedömningskategoriernas

inbördes ordning och därmed implicit förmedlar tolkningsramen. Informationsdelarna staplas på varandra utan inbördes referenser mellan meningarna, eftersom textbindning inte är obligatorisk för att möjliggöra tolkning av texten.

Temats placering i en ellips medför också att satsförkortning innebär ett frekvent språkligt drag i dessa texter som har att göra med det faktum att domaren är begränsad i tid och utrymme i protokollet att formulera kritik. Detta anknyter också till det oifyllda dressyrprotokollets materialitet som betydelsefull för protokollet både som guide för domarens bedömningsarbete och som bedömningstext riktad till den tävlande ryttaren. Den kommenterande kritiken ska få plats i protokollets format och samtidigt vara begriplig för läsaren. Strategier för att lösa detta så smidigt som möjligt varierar mellan domarna, men några av protokollen är formulerade genom tematisk ellips där medium/agens och företrädesvis relationell process utelämnas. En analys av texterna genom den textuella metafunktionen visar att texterna struktureras utifrån protokollets mall, där ambitionen är att det ska vara enkelt för den insatte att tolka budskapet. Hur skribenten kommunicerar detta till sin tilltänkta läsare analyseras med den interpersonella metafunktionen.

Den interpersonella metafunktionen

Genom den interpersonella metafunktionen studeras relationen mellan sändare och mottagare av texten, och en sådan analys blir särskilt relevant i dressyrprotokoll där det finns en tydlig avsändare som har i uppgift att påverka mottagaren. Relationen påverkar bruket av modalitet i texterna, där intensitetsmodalitet, vanlighetsmodalitet och förpliktelsesmodalitet är särskilt framträdande. Intensitetsmodalitet är nödvändig för att gradera rörelsens värdering på en skala, eftersom en objektiv bedömning i en polariserad jämförelse inte är möjlig. *Lite* i exempel (10) nedan innebär således att ryttaren kan tolka kritiken som ett mindre fel. Domaren kan också använda sig av vanlighetsmodalitet för att gardera sin bedömning som något som inte gäller generellt. På så sätt behöver domaren inte sammanfatta ritten i detalj, utan kan ge en övergripande kommentar som ändå är generaliserbar. Vanlighetsmodalitet förmedlas genom adverb som *ibland*, *mestadels*, *ofta* och *sällan*:

- (7) Stadig och lydig. Blev ibland en aning låg i formen. Mjuka övergångar.

Modaliteten modifieras ytterligare i detta exempel när flera garderingar adderas till varandra. Frasen *blev ibland en aning låg* innehåller flera försvagande garderingar, där *ibland* signalerar vanlighetsmodalitet, och *en aning* modifierar *låg*, vilket innebär en gradering av intensitetsmodaliteten. Förpliktelsesmodalitet fyller en viktig funktion för välmenande råd och konstruktiv kritik när ryttaren får vägledning hur poängen kan öka nästa gång. Förpliktelse kommuniceras i första hand genom imperativ i dressyrproto-

kollen men även genom epistemiska modalitetsprocesser som *behöver bli* och modala hjälpverb som *måste*:

- (8) Trevlig häst med härlig galopp. Behöver bli mer avspänd och lösgjord för att använda sin rygg bättre. Lycka till!

Just bruket av *Lycka till* är som tidigare nämnts också frekvent i materialet, där ungefär hälften av alla protokoll avslutas med detta tillrop. Detta bidrar också till att domarens röst blir synlig, vilket förstärker bilden av att det finns en tydlig avsändare och mottagare av texten. Röstens närvaro bidrar också till en subjektivitet i texten, som kontrasterar mot den objektivitet som utgör ramen för den sammanfattande kritiken. De 30 imperativer i materialet som explicit förmedlar domarens röst är direkt knutna till den formativa bedömningen där ryttaren får råd inför kommande provningar:

- (9) Trevlig bjudning och ganska stabil i sin grundform/tempo. Önskar se lite luftigare rörelser/mindre markbundenhet. Rid ännu mer i övergångarna, förbättra så att bakbenen engageras hela vägen. Framför allt in i böjda spår. Var mer noga med att rätta ut på raka spår.

Detta protokoll skulle också kunna spegla ett lågt procenttal av tävlingsinsatsens helhetsbedömning och fokusera på det som verkar vara huvudproblemet i ritten, nämligen hästens rörelser som är för markbundna, det vill säga med för svag rörelsemekanik. Domaren fokuserar med dessa tre imperativer på det som ryttaren kan förbättra, medan hästen står i fokus i textens inledande beskrivande meningar, helt enligt den mall som protokollet utgör. Med hjälp av adverb garderas kritiken mot häst och ryttare, men på olika sätt. Uttrycket lite luftigare rörelser som ska utövas av hästen innebär en försvagad intensitetsmodalitet medan de kommentarer som riktar sig till ryttaren har en förstärkande funktion: Ryttaren måste rida ännu mer i övergångarna, förbättra [...] framför allt in i böjda spår, och ska också vara mer noga med att rätta ut på raka spår. Det intressanta med bruket av intensitetsmodalitet i just det här protokollet är hur hästen som aktör passiviserar medan ryttarens möjlighet att påverka i stället accentueras. Det typiska draget i texterna innebär att domaren väljer att träda tillbaka som subjekt i satserna, och kan med hjälp av modalitetsmetaforer (Halliday & Matthiessen 2014:698) formulera en skenbar objektivitet i en diskurs där den subjektiva bedömningen har ett självklart utrymme. Betydelsen av kortfattade formuleringar i dessa texter leder emellertid till språkekonomiska strategier där subjekt och finit *det är* stryks i en ellips:

- (10) Bra att du rider noggranna vägar. Lite mera energi önskvärt, då får du också stadigare form.

Holmberg (2019:108) beskriver hur modalitetsmetaforer är registertypiska, och en genomsökning av materialet gav ett fåtal exempel på hur domaren använder sig av ett sådant språkligt drag för att dra tillbaka sin röst. I det här exemplet skapar den elliptiska modalitetsmetaforen med ett opersonligt pronomen [*det är*] *bra att du rider noggranna vägar* en skenbar objektivitet, att det är något som skulle kunna generaliseras till alla bedömare. Samtidigt kommunicerar *önskvärt* en förpliktelsemodalitet för att nå bättre resultat. Talarattityd framträder framför allt vid ritter av sämre kvalitet med adverb som *tyvärr* eller processer som *hoppas* och *önskar*:

- (11) Snygg häst som tyvärr var oregelbunden genom travprogrammet. Detta kan bero på spänd häst. Lycka till!
- (12) Önskar mer bakben och eftergift. Förbered dina vägar lite till. Försök kom lite djupare ner i sadeln. Fram med bröstet var stolt!
- (13) Elegant häst. Idag spänd och inte mellan hjälperna eftergiven. Hoppas det ordnar sig.

Processerna *önskar* och *hoppas* kan visserligen tolkas som mentala processer som sker i författarens medvetande, men eftersom de här används transitivt bär de i stället funktionen av verbala processer, eftersom de anför ett innehåll domaren vill förmedla till ryttaren. I en analys av den interpersonella metafunktionen är detta ytterst relevant, eftersom det visar hur domaren med dessa processer kan skapa en relation till sin läsare genom att synliggöra sin egen röst och talarattityd. *Hoppas det ordnar sig* ger den invigde i sporten en association till den frustration som en spänd häst och ett därmed misslyckat program innebär och som här delas av domaren. Kommentaren skapar det som Brown & Levinson (1987) kallar *claim common ground* som är en av strategierna för att skapa gemensamhet och i deras teori positiv artighet. En analys av texternas modalitet visar också hur domaren rör sig på en skala mellan denna intersubjektivitet och förpliktelsemodalitet. Som den interpersonella analysen visar träder domaren fram som avsändare i olika grad i texterna, och riktar sig till ryttaren som en potentiell läsare av protokollet. En kompletterande analys av texterna med den ideationella metafunktionen visar ännu tydligare hur domaren beskriver hästens och ryttarens insats, och hur samspelet dem emellan kan verbaliseras.

Den ideationella metafunktionen

Genom den ideationella metafunktionen låter sig texters innehåll och hur de presenterar verkligheten analyseras. Eftersom domaren har i uppdrag att kritisera en rörelse som utförs gemensamt av en häst och en människa betyder det att kritiken också riktar sig till hästen, ryttaren eller samspelet dem emellan. Vi intresserade oss särskilt för hur detta kommer till uttryck språkligt och genom en analys av deltagarroller, olika processtyper och bruket av

grammatiska metaforer kunde vi konkretisera detta. För att få en överblick över texternas beskaffenhet gjorde vi inledningsvis en analys av texternas processtyper. De fördelade sig på 93 materiella, 8 mentala, 11 verbala och 36 relationella processer.

Detta resultat speglar den diskurs som dressyrprotokollen uppstått i: de ska beskriva en konkret handling vilket enklast görs med materiella processer. De mentala processerna konkretiserar relationen mellan sändare och mottagare och syftar i första hand på uppmaningar till ryttaren som *försök, våga eller tänk på*. De verbala processerna representeras av domarens konkreta *önskan* som innefattar förbättringsförslag. De relationella processerna utgörs av *får, har, blir, är*, och de får en särskild funktion då de framför allt förekommer tillsammans med grammatiska metaforer. Av de 36 relationella processer som identifierats i materialet relaterar 20 till ryttaren som medium och 16 till hästen. Som den textuella analysen har visat blir både häst och ryttare bedömda, men den ideationella analysen visar att detta realiserar med helt olika språkliga medel.

Beskrivningen av ryttarens påverkan på ritten

Som analysen av den interpersonella metafunktionen har visat skapar domaren en tydlig relation till ryttaren genom bruket av imperativer. Med en elliptisk agens som imperativen medför implicerar domaren att ryttaren kan påverka sin häst och sin ritt och därmed nå högre poäng i framtiden. *Inverka mer; passa så han inte faller fram på bogarna* och *förbättra* är alla exempel på imperativer där ryttaren uppmanas till handlingar som direkt får en effekt på hästens prestation. Vid en närstudie av texterna är det emellertid ovanligt att ryttaren skrivs som agent i indikativa satser. Utifrån definitionen att en agens a) kräver en andredeltagare och b) dessutom ska påverka denna andredeltagare (Karlsson 2019) borde agens få en framträdande funktion i dessa texter eftersom det finns en tydlig förstadedeltagare, ryttaren, som påverkar andredeltagaren, hästen. Men i texterna återfinns bara två exempel:

(14) Du arbetar rätt med skänklarna.

(15) Du hanterade hästens istadighet väl.

Även om agensen är betydligt vagare än i verbprocesser som *besluta, påverka* eller *flytta*, finns det ändå en indirekt betoning på hur ryttaren kan förmå sin häst att utföra rörelser till ett högre betyg. Om ryttaren arbetar rätt med skänklarna kommer hästen att röra sig mera fördelaktigt, och på samma sätt återger processen *hantera* att hästen blir påverkad av ryttaren. I texterna bär ryttaren i stället högfrekvent rollen som medium i materiella processer. Ryttaren *behöver förbättra, rider, ska komma ner i sadeln, ser ut, passar och sitter*. De är alla processer som förekommer två gånger eller fler i materialet. Hästens materiella processer å andra sidan är begränsade till *tappar* (formen) och beskrivningar av hur den *rör sig*. Elliptisk agens förekommer också där ryttarens insats framför allt beskrivs i den sista delen av den sammanfattande

kritiken. Vi finner dessa elliptiska formuleringar genom att analysera andredeltagare där agens/medium och finit saknas i meningen. Exempel på detta är *Trevlig takt och tempo; ganska bra tempo* och *Noggranna vägar, ganska jämnt tempo*. Ryttaren som medium i meningen blir accentuerad när den relationella processen, *är* eller *har*, utelämnas:

- (16) Prydlig ritt! Rak och stabil sits och mjuka fina hjälper som du får god effekt av. Trevligt tempo och fin form genomgående. Noggranna vägar.

Domaren inleder beskrivningen av ryttarens insats med ett utelämnat medium och finit och mottagaren av budskapet måste själv tolka att det är ryttaren som har den raka och stabila sitsen i den här kontexten. I bisatsen fungerar syntaxen inte elliptiskt och den relationella processen skrivs ut *som du får god effekt av*. Därefter följer ytterligare en strykning av ryttaren som agent och hästen som andredeltagare: [*Du rider i ett*] *trevligt tempo* och [*hästen i*] *fin form genomgående*. Den sista frasen kan också omtolkas till att hästen avses som medium i en relationell process: [*Hästen har en*] *fin form*. När hästen däremot anses ha en stor påverkan på bedömningen beskrivs dess insats med helt andra grammatiska uttryck.

Beskrivningen av hästens påverkan på ritten

Ryttaren är inte bara mottagare av dressyrprotokollet som text genom bruket av imperativer, utan detta bruk medför också att domaren implicerar att det är just ryttaren som kan påverka utfallet vid nästkommande tävlingstillfälle. Hästen blir istället passiviserad språkligt, trots att ritten inte kan bli av om hästen inte samarbetar. I texterna tillskrivs hästen tydlig agens vid ett enda tillfälle i form av *trevlig häst som ibland är orolig i munnen och spjärnar emot över bettet* (exempel 2). Hästens möjlighet att påverka resultatet skrivs i stället fram genom grammatiska metaforer som *arbetsvillig och lydig, något springig* samt *stadig*. Den här konstruktionen får dock andra följder, där ryttaren inte klandras för det negativa omdömet, eftersom en relationell process, även i en elliptisk konstruktion, kommunicerar en icke påverkbar statisk process. Att hästen *är* springig implicerar ryttarens hjälplöshet.

Andra frekventa grammatiska metaforer som relaterar till hästen är *bjudning, eftergift, lösgjord/ lösgjordhet* samt *spänd*. Just *spänd* är i sig själv inte någon direkt avledning av en process utan ett adjektiv som beskriver ett tillstånd. I det här sammanhanget väljer vi dock att analysera detta som en grammatisk metafor eftersom hästen måste spänna sig för att bli spänd. Det är en viktig iakttagelse eftersom metaforen är ett språkligt medel att passivisera hästens roll. Nominalfraser för rörelserna *skritt, trav* och *galopp* samt begreppet *övertramp*, som syftar på hur väl hästen kliver över frambenets spår med det parallella bakbenet, används också som grammatiska metaforer. Förutom den språkekonomiska vinsten med att stryka medium i meningen kan domaren dessutom tona ner hästen som aktör.

Beskrivningen av samspelet mellan häst och ryttare

Samspelet mellan häst och ryttare blir i sammanhanget mycket mera komplext att analysera, eftersom de bedöms i olika positioner i den sammanfattande kritiken, och domaren inte tillskriver båda agens samtidigt. Bruket av grammatiska metaforer blir en tacksam lösning, som *trevlig uppvisning* i sju av protokollen. Andra liknande metaforer som beskriver samspelet är de som åsyftar rörelserna i programmet som *skänkelvikning*, där hästen rör sig diagonalt och korsar sina benpar, eller *övergångar* där hästen ska byta gångart eller tempo. Förvånansvärt få uttryck i protokollen fokuserar på just det som händer mellan ryttare och häst, det vi har valt att kalla *samspel*, trots att det borde finnas många delar av uppvisningen som inte direkt kan tolkas som antingen hästens eller ryttarens insats. Dessa uttrycks med nominalfraser där agent/medium stryks och så även finit verb:

- (17) Stabil och jämn ritt.
- (18) En trevlig uppvisning med ganska fint flyt.
- (19) Prydlig uppvisning genomgående.
- (20) Vårdat.
- (21) Trevlig och mjuk uppvisning!

Ett mer svårtolkat fall är den sammanfattande kritik som inleds med *Mjukt och harmoniskt*:

- (22) Mjukt och harmoniskt. Kniper ibland ihop i formen. Stärk galoppen lite till.

Eftersom hästen generellt sett bedöms först och ryttarens insats beskrivs mot slutet av kommentaren borde just *mjukt och harmoniskt* syfta på hästen. Men eftersom hästen inte kan skrivas in som medium i en relationell process där adverbena i meningen kongruerar korrekt i predikativ position (jfr *hästen var mjuk och harmonisk*), måste detta tolkas som en metaforisk modalitet, [*det var*] *mjukt och harmoniskt*. Denna språkliga handling möjliggör att domaren kan träda tillbaka som bedömare och i stället framställa sitt yttrande i en objektiv modalitetsmetafor (Holmberg 2019:108). Motsatsen till detta torde vara de verbala processer där domaren tydligt kan konstruera sin egen röst och subjektiva värdering av dressyrövningen.

Uppställning vid X: Diskussion och avslutning

Att skriva en forskningsartikel har många likheter med att kommentera eller rida ett dressyrprogram. Vi har i textens olika avsnittsrubriker vågat oss på att leka med begrepp från dressyrdiskursen, hämtade från ett dressyrprogramms olika tävlingsmoment. Precis som i dressyrens moment kräver diskursen vetenskapligt skrivande med sina olika genrer medvetenhet om förväntningar

på och bedömning av de delar som utgör helheten. Varje dressyrtävling avslutas med uppställning av ekipaget i mitten av ridbanan och vi ställer oss nu på den vetenskapliga artikelns avslutande punkt när vi ska sammanfatta våra resultat. Vi påminner om undersökningens forskningsfrågor:

- Hur kan dressyrprotokollets utformning styra den språkliga realiseringen av den förväntade bedömningen av ett tävlande ekipage?
- Hur speglas bedömningen av ryttaren, hästen respektive ekipagets samspel i de språkliga resurser som återfinns i protokollens sammanfattande kritik?

När det gäller vår första fråga är ett centralt resultat att samtidigt som diskursen ställer krav på skribenten kan också skribenten påverka diskursen med textens utformning, något som blivit tydligt i denna studie. Dressyrprotokollets materiella egenskaper och utformning som tabell som ska fyllas i ger tydliga signaler om ordning, handling och tolkning, både för den ifyllande, bedömande parten (funktionärer och domare) och för den bedömda, läsande parten (tävlande ryttare). Protokollets utformning som tabell med de förtryckta tävlingsmomenten placerade till vänster och de ifyllbara utrymmena för dels sifferbedömning, dels kommentar till höger, inbjuder till och även påbjuder en viss typ av skriv- och läsorientering för både domare och tävlande ryttare. Ur ett diskursgemenskapsperspektiv ger denna ordning stadga åt både förberedelser vid träning, domarens bedömning och den slutliga användningen av protokollet som brukstext. Ur ett affordanceperspektiv (Ledín 2015) är detta alltså att betrakta som en inbyggd möjlighet i protokollet. Tabellens celluppbyggnad fungerar som format för både kommentarrutorna för respektive moment och de avslutande rutorna för längre slutkommentarer i bedömningen, vilket också innebär en begränsning. Utrymmet för att skriva är inte särskilt stort, vilket kräver snabbhet och tydlighet hos den bedömande parten i diskursen. Kommentarer blir kortfattade, i viss mån standardiserade, och vi kan se att vissa språkliga resurser är återkommande i de 50 protokoll vars slutkommentar vi har analyserat.

Det är exempelvis tydligt att ryttaren kritiseras direkt men hästen däremot företrädesvis indirekt genom grammatiska metaforer som *arbetsvillig och lydig, något springig* samt *stadig*. Detta resultat säger också något om hur diskursen förhåller sig till dessa aktörer, där hästen inte hålls ansvarig för det som sker på dressyrbanan. I de få fall då agens uttrycks härleds de snarare till ryttaren där ryttarens sätt att påverka sin häst beskrivs mera ingående. Diskursen medger också att kritiken levereras ogarderad men materialet har också visat tydliga drag av att bruket av modalitet är centralt i författandet av dessa texter. Det visar att domaren låter den interpersonella metafunktionen

få ett stort utrymme och att läsaren på så sätt också påverkar textens utformning.

En viktig slutsats vi kunnat dra av dessa texter är att språket i de sammanfattande kritikerna speglar bedömningen på en skala och inte heller exakt kan återge ett händelseförlopp. Det är också ett centralt resultat för vår studies andra fråga. Dessa texter kan inte vila på en objektiv bedömningsgrund eftersom hela sporten medger och bygger på att utbildade domare ger sin subjektiva värdering av dressyrprogrammets utförande. Som Johansson (2010) har diskuterat skapar den subjektiva bedömningen ett utrymme för kreativitet och utveckling av sporten vilket också kan ses som ett diskursgemenskapsdrag. Däremot använder sig domarna av modalitetsmetaforer vilket gör att kritikerna förmedlar en skenbar objektivitet. Detta är också ett intressant diskursgemenskapsdrag.

Ett annat viktigt språkligt drag låter sig analyseras med den textuella metafunktionen. I protokollen finns det en viss samstämmighet mellan ordningsföljden för de bedömningspunkter som presenterats och den textuella uppbyggnaden av texterna där hästens prestation bedöms först och därefter ryttarens. Det gör att textbindningsprinciper inte är obligatoriska för att möjliggöra en tolkning av texterna, eftersom diskursen skapar en förståelse om det är hästen, ryttaren eller ekipagets samspel som åsyftas. På så sätt kan processens förstadeltagare strykas ur satsen, vilket ur språkekonomisk synvinkel är ett tacksamt drag, eftersom det fysiska utrymmet på protokollet uppenbart begränsar i vilken omfattning kritiken kan formuleras. Bruket av struket medium/agent är påtaglig just i beskrivningen av ekipagets samspel, eftersom domaren då svårigen kan bedöma vem som har en agentiv funktion i rörelsen.

Vanlighetsmodalitet kan också knytas till principen för språkekonomi, där adverb som *ofta*, *ibland* kan beskriva huvuddragen av en ritt, utan att domaren behöver gå in på detaljnivå när protokollets materiella utformning inte medger det. Vanlighetsmodalitet kan också ses som ett drag som domaren använder för att skapa en relation med det tävlande ekipaget. Ett annat typiskt kännetecken för texterna är att den summativa bedömningsdelen kompletteras med en formativ dito, där ryttaren får direkta anvisningar om hur ritten kan göras bättre nästa gång.

En stor del av denna studie har genomförts genom att applicera ett SFL-perspektiv på en textanalys där deltagare och processer kategoriserats för att kunna beskriva textens beskaffenhet. Detta analysverktyg gav en nyanserad bild av textens syfte och hur den förhåller sig till den spänning som råder mellan domare och ryttare, mellan häst och ryttare och framför allt mellan bedömning och verbalisering av denna. Studien har också kunnat ge ett bidrag till hur en text i verksamhet faktiskt påverkas och styrs av sin uppenbara materialitet. Den tidigare forskningen om bedömning i ridsportsammanhang är typiskt fokuserad antingen på enskilda bedömningsvariabler (Stachurska & Bartyzel 2011; Thompson m.fl. 2015) eller på hur det pedagogiska

förhållande som kan sägas råda mellan tränare och ryttare har utvecklats över tid (Thorell & Hedenborg 2015). Vår undersökning tar istället fasta på dressyrtävlingen som praktik och på dressyrprotokollet som central text för denna praktiks starka fokus på bedömning – i både objektiv och subjektiv bemärkelse. På så sätt kan vår studie ge ett delvis nytt perspektiv på hur bedömning i idrottssammanhang kan ta sig uttryck och eftersom detta hittills inte blivit vidare beskrivet kan artikeln ge ett bidrag till detta större forskningsområde.

Ett sätt att gå vidare är att undersöka om domarna anpassar sitt språk efter mottagaren, det vill säga om domaren riktar sig till ett ponny- eller hästekipage eller om det förekommer språklig variation vid jämförelse av dressyrprotokoll från tävlingsklasser med olika svårighetsgrader. I sammanhanget är det värt att påminna om dressyrsportens mycket stora spännvidd, där samma diskursgemenskap i stora drag faktiskt gäller från den lokala ridklubbens tävlingar för ponnyekipage på lägre nivåer till den absoluta elitens dressyrtävlingar vid OS eller VM. Det väcker också idéer till framtida forskning om hur dressyrprotokollet används och uppfattas av den tävlande parten. Vid insamlingen av denna studies protokollmaterial fick vi varierande svar när ryttare tillfrågades om de hade sparade protokoll som de ville dela med sig av. De protokoll som vi nu kunnat undersöka kommer från ryttare som hade sparat och i förekommande fall arkiverat bedömningar från tävlingar, men flera av de personer vi frågade svarade också att ett ifyllt dressyrprotokoll saknade värde i efterhand och därför hade slängts efter tävlingen. Denna sida av hur brukstexten och bedömningstexten dressyrprotokoll uppfattas av sina användare har ytterligare potential för framtida undersökningar om hur en brukstext faktiskt används och spelar roll i en verksamhet.

Litteratur

- Brown, Penelope & Levinson, Stephen (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Studies in Interactional Linguistics 4. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, Norman (2003). *Analysing Discourse*. London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian (2014). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hippon (2016). "Reagerar på avsaknad av konstruktiv kritik i dressyrprotokoll". 2016-06-05. Tillgänglig via <<https://www.hippon.se/artikelarkivet/dressyr/reagerar-pa-avsaknad-av-konstruktiv-kritik.htm>>
- Holmberg, Per (2019). "Texters interpersonella grammatik". I: Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.). *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts, s. 97–113.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2013). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren, Uppsala.
- Johansson, Annelie (2018). *Lärares bedömningspråk: Språkhandlingar, bedömning och språklig utformning i grundskolans skriftliga*

- omdömen. Diss. Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet. Växjö: Linnaeus University Press.
- Johansson, Annika (2010). *Deciding who is the best: Validity issues in selections and judgements in elite sport*. Diss., Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Karlsson, Anna-Malin (2019). "Texters ideationella grammatik". I: Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.). *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts, s. 21–38.
- Karlsson, Anna-Malin & Strand, Hans (2012). "Text i verksamhet: mot en samlad förståelse". *Språk & stil*, 22(1), s. 110–134.
- Kress, Günther R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Ledin, Per (2001). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Projektet svensk sakprosa. Rapport nr. 2. Lund: Studentlitteratur.
- Ledin, Per (2015). "Listans och tabellens semiotik". *Sakprosa*, 7(1), s. 1–25.
- Ridsport (2017). "Är det ett nedtryckande eller uppmuntrande system?". 2017-10-20. Tillgänglig via <<https://www.tidningenridsport.se/152415-2/>>
- Stachurska, A. & Bartyzel, K. (2011). "Judging dressage competitions in the view of improving horse performance assessment". *Acta Agriculturae Scandinavica, Section A – Animal Science*, 61(2), s. 92-102. DOI: [10.1080/09064702.2011.600323](https://doi.org/10.1080/09064702.2011.600323)
- Stachurska, A., Pięta, M., Niewczas, J., & Markowski, W. (2006). "The freestyle dressage competition as a test of the horse's performance". *Equine and Comparative Exercise Physiology*, 3(2), s. 93-100.
- Svenska Ridsportförbundet (2019a). "Statistik och kortfakta om ridsport". Tillgänglig via <<http://www.ridsport.se/Svensk-Ridsport/Statistik/>>
- Svenska Ridsportförbundet (2019b). *Tävlingsreglemente II Dressyr*. Tillgänglig via <http://www.ridsport.se/ImageVaultFiles/id_73549/cf_559/TR_II_2019_Dressyr.PDF>
- Svenska Ridsportförbundet (2019c). "Dressyrprogram". Tillgänglig via <<http://www.ridsport.se/Tavling/Dressyr/Dressyrprogram/>>
- Thompson, R., Kyriazakis, I., Holden, A., Olivier, P., & Plötz, T. (2015). "Dancing with horses: automated quality feedback for dressage riders". *Proceedings of the 2015 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing*, s. 325-336.
- Thorell, Gabriella (2017). *Framåt marsch! Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid*. Diss. Gothenburg Studies in Educational Sciences 397.
- Thorell, Gabriella & Hedenborg, Susanna (2015). "Riding Instructors, Gender, Militarism, and Stable Culture in Sweden: Continuity and Change in the Twentieth Century". *The International Journal of the History of Sport*, 32(5), s. 650–666.

Texten växer fram – om skrivprocessen hos elever i årskurs 3

Elisabeth Zetterholm

Att skriva en text är en process som består av flera olika delar – planering, skrivande, revidering, ordval, grammatiska strukturer med mera (Wengelin 2008). De texter lärare får i sin hand för läsning och bedömning är en slutprodukt som eleven arbetat med på olika sätt under en begränsad tid. Ofta vet inte läraren vilka processer texten genomgått när den växt fram från idé till färdig produkt. Genom att använda loggningsprogrammet ScriptLog (Strömqvist, Holmqvist, Johansson, Karlsson & Wengelin 2006) är det möjligt att få en större förståelse för själva skrivprocessen. Skribentens skrivtid, antal tangentnedslag, redigeringar, flyt i skrivandet och pauser, både längd och plats i texten, loggas och kan sedan studeras och analyseras. Som underlag för den studie som här presenteras finns några texter skrivna av elever i årskurs 3, ålder 9–10 år. Det är 18 texter skrivna av 12 olika elever vid ett par olika tillfällen.

Eleverna, vars texter används i den här studien, går på en skola där många språk talas. Alla utom två av de tolv medverkande eleverna har minst en utlandsfödd förälder och använder ett eller flera språk förutom svenska dagligen i hemmet. Alla texter är skrivna på svenska, vilket innebär att de flesta eleverna producerat texter på ett språk som inte med självklarhet är deras starkaste språk. Texterna är en del av det material som samlades in från elever i ett par olika klasser och årskurser på en och samma skola inom ramen för ett större projekt vid Linnéuniversitet (Lindgren, Svensson & Zetterholm 2015).

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med det insamlade materialet och användningen av ScriptLog är att få en ökad förståelse för och kunskap om elevers skrivprocesser. För den här artikeln har texter från årskurs 3 valts ut. Syftet är att i första hand göra en kvantitativ sammanställning av innehållet i de loggningsfiler som sparats i ScriptLog för att ge en överblick över materialet samt särskilt lyfta några enskilda delar av skrivprocessen. Här fokuseras på antal tangentnedslag under skrivprocessen i förhållande till färdig text (för att få en uppfattning om aktiviteten), tid före första tangentnedslag samt andel paustid i förhållande till total skrivtid. Pauseringar, såväl initialt som senare, beror sannolikt på planering och revidering som en del av skribentens kognitiva process.

Frågeställningar

Hur ser förhållandet ut mellan antal tangentnedslag under skrivprocessen och den färdiga textens ordantal?

Hur stor är variationen i planeringstid innan eleverna börjar skriva?

Hur stor del av den totala skrivtiden består av pauser och hur många pauser har varje elev gjort under sitt skrivande?

Bakgrund

Såväl tal- som skriftspråksutvecklingen har stor betydelse för lärande och kunskapsutveckling. Elever har olika språkkunskaper och språkliga erfarenheter när de kommer till förskoleklass beroende på språklig och social bakgrund. De allra flesta elever har ett användbart vardagsspråk som sedan utvecklas till ett mera akademiskt, eller kunskapsrelaterat, språk under hela skoltiden (t.ex. Cummins 2000; Gibbons 2018). I många klassrum finns elever som talar andra språk än svenska i hemmet. Dessa elever benämns ofta som flerspråkiga i kontrast till de elever som företrädesvis använder svenska och som är födda av svenska föräldrar och uppväxta i Sverige. Flerspråkighet är ett inte helt entydigt begrepp (se t.ex. Hyltenstam & Lindberg 2013), men i den här artikeln används begreppet flerspråkiga elever för de som har minst en utlandsfödd förälder och som förutom svenska även talar den föräldrarnas språk på daglig basis. Det finns inte någon information om vilka elever som har en eller två utlandsfödda föräldrar med annat förstaspråk än svenska. De elever som är födda i Sverige, av utlandsfödda föräldrar, erövrar ofta två modersmål. Enligt Skutnabb-Kangas (1981) kan modersmål definieras utifrån olika perspektiv: det individen lärt sig först, identifierar sig med, använder mest eller behärskar bäst. För flerspråkiga elever kan de språkliga erfarenheterna variera mycket när de börjar i den svenska skolan bland annat beroende på om de är födda i Sverige eller kom till landet i skolåldern. Detta blir då en särskild utmaning för lärare.

De flesta elever lär sig läsa och skriva under de första skolåren. För att utveckla läs- och skrivförmågan är det värdefullt om elever utvecklar den kontextuella kompetensen och sin berättarförmåga redan i förskolan (Eriksen Hagtvét 2002; Nauclér 2013). Det här betyder att eleverna bör få möjlighet att tala om sådant som inte är situationsberoende, att tala längre stunder, gärna i monolog, att öva upp en berättelsestruktur och lära sig vilken information mottagaren behöver för att förstå budskapet. Det är alltså viktigt att eleverna erövrar en kommunikativ kompetens i såväl tal som skrift redan i de tidiga skolåren. De mest grundläggande språkliga förmågorna såsom ordförråd, att minnas och återberätta texter och språklig aktivitet är några förutsättningar för läsande och skrivande (Liberg, Skolverket). Den metaspråkliga kompetensen är också en viktig faktor för att bli en bra skribent. Det innebär att ha en fonologisk medvetenhet, kunskap om bokstäver och deras relation till olika språkljud samt kunskap om hur man skapar och bygger upp en text.

För att kunna reflektera över hur skrivandet går till och vilka strategier som används är även metakognitiva förmågor viktiga. För flerspråkiga elever kan detta vara en särskild utmaning då de har andra erfarenheter och språkkunskaper än många svenska elever samt att de ofta lär sig läsa och skriva på ett par språk samtidigt, svenska och sitt modersmål. Många nyanlända elever har helt andra erfarenheter av att läsa och använda texter än vad som är brukligt i den svenska skolkontexten. Det blir tydligt i en studie av ett kartläggningssamtal som visar att en elev med en annan skolbakgrund än den svenska har mest erfarenhet av högläsning samt att skriva av text som läraren först skriver på tavlan och att hon inte alls förstår frågor om olika texttyper som finns med i kartläggningsmaterialet (Vuorenpää, Duek & Zetterholm, in print).

Språkliga skillnader och förutsättningar mellan en elev med svenska som förstaspråk (L1) och två elever med svenska som andraspråk (L2) blev tydliga i en longitudinell studie av Wedin (2011). De två eleverna med svenska som L2 skriver korta texter och använder ett enkelt språk, såväl i ordval som grammatiskt, och skrivandet tycks, enligt Wedin, vara en mödosam process för båda dessa elever. I intervjuer ses liknande mönster i exempelvis ordval, verbfraser och syntax, med en viss progression i språkutvecklingen över tid. Hos den tredje eleven syns ett annat mönster med ett utvecklat språk och berättarförmåga i en längre text och i intervjuer. Wedin menar att resultaten kan härledas till elevernas tal- och skriftspråksinflöde och det faktum att skriftspråksundervisningen skedde på ett språk som två av eleverna ännu inte behärskade fullt ut. Det torde dock vara svårt att dra några generella slutsatser utifrån en studie där endast tre elevers språkutveckling studerats.

Skrivande som mental process och social aktivitet

Att skriva är en dynamisk process och samtidigt en komplex aktivitet. I den kognitiva processen för en skrivaktivitet finns såväl planering, formulering, genomläsning samt revidering (Flower & Hayes 1981). Detta återspeglas i skrivprocessen i form av pauseringar, raderingar, redigeringar och förflyttningar vid skrivande på dator. Ivanič (2004) menar att det finns såväl mentala som sociala aspekter i textproduktion. Skrivandet sker i en social kontext och påverkas inte bara av skribentens språkliga kompetens utan även av individens sociala och kulturella relationer och erfarenheter. I den sociokulturella teorin används begreppet *literacy* och bland andra Barton (2007) beskriver skrivande som en social aktivitet som är kopplad till olika områden och nätverk i skribentens liv. Vi använder tal och skrift samt symboler, även multimodalt, i olika dynamiska, mentala processer i sociala och kulturella sammanhang för att kommunicera. Literacy består av flera olika händelser och erfarenheter som påverkar och formar individen.

Studier om skrivprocessen

Flera olika faktorer påverkar skrivprocessen och den färdiga textens utseende. Inte minst uppgiftens utformning har betydelse och Sountaus (2003) hänvisar

i sin avhandling till Matsuhashi (1982) som menar att en resonerande uppgift genererar flera och längre pauser än en berättande skrivuppgift. Skribentens skrivhastighet eller flyt i själva skrivandet kan mätas med antalet ord eller tecken per minut (Chenoweth & Hayes 2001; Lindgren, Sullivan & Spelman Miller 2008). En annan faktor att studera är pauser, hur långa de är samt var i processen de förekommer. Sountaus (2003) studerade pausmönster med hjälp av ScriptLog hos L1-finska och L2-svenska universitetsskribenter som fick skriva fritt efter ett givet tema. De ombads skriva två texter av resonerande typ, en på svenska och en på finska. Resultaten visar att pausering är mera frekvent i L2-skrivande, vilket förklaras med att ett begränsat ordförråd och bristande behärskning av syntax på ett främmande språk kan påverka skrivprocessen. Den inledande planeringstiden tycktes dock variera mera på en individuell nivå. En övergripande sammanfattning av resultaten visar att skribenterna ofta använde cirka hälften av skrivtiden för annat än just själva skrivandet, t.ex. pauser för redigeringar och planering. När någon skriver en berättelse kan pausmönstret se ut som en U-kurva, vilket då betyder att det finns flera långa pauser i början och i slutet av skrivtiden, medan det är mera flyt i skrivandet där emellan (Wengelin 2006, 2008). De längre pauser som finns i början och slutet av skrivtiden kan antas användas för planering och revidering av texten.

I en studie av Asker-Árnason, Wengelin och Sahlén (2008) skrev 27 svenska elever berättande texter utifrån bildserien *One frog too many* (Mayer & Mayer 1975). De fick se bilderna på en dataskärm och ombads att skriva en text till varje bild. Eleverna fick själva bestämma när de tyckte sig vara klara med uppgiften. Eleverna var i åldern 8–12 år. Resultaten visade på stor variation mellan eleverna både gällande själva skrivprocessen och den färdiga texten. Man fann dock en viss korrelation mellan flyt i skrivandet och antal ord i den färdiga texten hos de något äldre eleverna (10;2–11;10 år) samt att flickor var något snabbare skribenter än pojkar. Paustid, längre än 5 sekunder, varierade från 11,1 % till 67 %, med ett medelvärde på 33,5 %, av den totala skrivtiden för hela elevgruppen. En korrelation mellan paustiden och flyt i texten indikerade att de elever som hade en lägre paustid producerade sin sluttext snabbare. I genomsnitt skrev eleverna 87 ord, med en variation på mellan 18 och 221 ord.

Skrivprocessen hos flerspråkiga elever som skrev texter på sitt andraspråk (L2), har studerats bland elever i årskurs 2 (8–9 år gamla) (Lindström & Zetterholm 2019), gymnasieelever (Lindgren m.fl. 2008) och universitetsstudenter (Kowal 2014; Palviainen, Kalaja & Myntylä 2012). I studien av Lindström och Zetterholm medverkade 17 elever som skrev texter vid två olika tillfällen. Resultaten visade en genomsnittlig skrivtid på 18 minuter vid båda tillfällena, ett medelvärde på 54 respektive 52 ord och procentuell paustid på 62 % (text 1) samt 60 % (text 2). Variationen var stor och en elev lämnade ett helt tomt dokument (0 ord/0 tecken) men en registrerad aktivitet med 93 tangentnedslag under närmare 14 minuter. I övrigt var spännvidden i

antal ord 14–147. Det fanns en ganska stor variation i elevernas skrivprocesser både gällande flyt, tangentfärdighet och pausmönster även om ett visst samband mellan flyt och textlängd kunde påvisas. Studien visade också att det förekom många stavfel, såsom dubbelteckning, vilket är ett vanligt stavfel hos alla nybörjarskribenter (Nauclér 1989), samt fonologiska stavfel där stavningen följer uttalet, exempelvis hos j-ljud i ord som *jöra (*göra*) och *jik (*gick*). Några stavfel kan härledas till fonologiska skillnader mellan elevens förstaspråk (L1) och svenska, det svenska å-ljudet stavat med <o> i ord som *på* och *månad* (se även Zetterholm 2017). Lindgren m.fl. (2008) studerade utvecklingen av skrivbeteendet hos gymnasieelever som skrev texter på svenska (L1) och engelska (L2). De drog slutsatsen att konceptuella revideringar (semantiska och innehållsliga samt mottagaranpassade revideringar) i högre grad berodde på lingvistisk erfarenhet än språklig kompetens och att det fanns en överföring från L1 till L2. Forskarna såg också skillnader i pausering när eleverna skrev på sitt L1 eller L2. Skrivande på L2 medförde en större andel pauseringar, dock ej längre, men oftare förekommande. Studier av universitetsstudenter med svenska respektive engelska som L1 visar på ett visst samband mellan flyt och allmän språkfärdighet när studenterna skrev på sitt andraspråk (Palviainen m.fl. 2012). I en longitudinell studie, tre år, studerade Kowal (2014) utvecklingen av skrivflyt hos polska universitetsstudenter som skrev texter på svenska som sitt andraspråk. Kowal fann skillnader såväl mellan studenter som för varje individ vid olika skrivtillfällen, framför allt beroende på deras språkliga utveckling. Generellt fanns inget samband mellan att vara en långsammare skribent och skrivflyt.

ScriptLog

Tangentloggningsprogrammet ScriptLog har använts i flera olika sammanhang inom skrivforskningen, inte minst för att studera skrivprocessen hos barn och vuxna med och utan skrivsvårigheter (t.ex. Asker-Årnason, Wengelin & Sahlén 2008; Wengelin 2002). Det finns även studier där ScriptLog använts för att studera skrivande hos andraspråksinlärare (t.ex. Kowal 2014; Lindström & Zetterholm 2019; Palviainen, Kalaja & Mäntylä 2012).

Programmet registrerar aktiv skrivtid (Total typing time), antal tecken i den slutliga texten (Tokens in Final Text), antal pauser (2 respektive 5 sekunder långa), inklusive pauslängd (Pause Time), men även revideringar och varje tangenttryck (KeyStrokes in Linear Text) samt rörelse med datormusen (<mouseClicked>). Detta sparas i loggningsfiler. Hela skrivförloppet sparas och kan sedan spelas upp i realtid med alla revideringar och pauseringar så att det går att följa skribentens process. Det här gör det möjligt för läraren att se hur eleven arbetar med texten och ger en helt annan förståelse för skrivprocessen jämfört med att enbart bedöma och läsa den slutliga texten. I figur 1 visas loggningsfilen för eleven Jean, text 1, som finns

med i denna studie. Valet av just denna text är helt slumpmässigt, men samma text används även i figur 10 och 11 för att ge läsaren en uppfattning om vad som finns i loggningsfilerna. Det som är markerat med fetstil i figur 1 diskuteras i samband med presentation av värden i tabell 1 och 2.

Figur 1. Exempel på loggningsfil från ScriptLog (Jean text 1)

Tokens in Final Text: 126
Tokens in Linear Text: 285
KeyStrokes in Linear Text: 273
Total Number of Events: 1493
<mouseClicked>: 2
<caretUpdate>: 501
<remove>: 159
<replace>: 285
<keyPressed>: 273
<keyReleased>: 273
Total recording time (s): 1155,354
Total typing time (s): 1080,096
Time until first key press (s): 21,691
PauseTime (2000): 918,269 N: 94 Mean: 9,769 Sd: 15,811
Percentiles (2000, preliminary): 2,297 2,871 3,754 7,331 22,995
PauseTime (5000): 726,735 N: 34 Mean: 21,375 Sd: 22,049
Percentiles (5000, preliminary): 5,280 6,702 11,218 25,152 44,168
Median Transition Time: 1,891
5%-trimmed Mean Transition Time: 1,954

Material och metod

Elever i två olika klassrum i årskurs 3 skrev texter på dator. De hade möjlighet att skriva vid två olika tillfällen, vilket sex av de tolv eleverna i klasserna gjorde. Avsikten var inte att studera elevernas progression i skrivandet då det endast var ett par veckor mellan varje skrivtillfälle, utan att ge möjlighet för alla elever att skriva då inte alla vara närvarande vid båda tillfällena. Eleverna är vana att skriva på dator i skolmiljö eftersom dessa används regelbundet i undervisningen. Det fanns dock inte en hel klassuppsättning varför eleverna fick turas om att skriva. De som inte skrev text i ScripLog arbetade med andra skoluppgifter enligt lärarens instruktioner. De flesta elever skrev mellan 20 och 30 minuter, men ett par flickor skrev så länge som 47 respektive 49 minuter. Eleverna fick skriva fritt, men några ville ha vägledning och tips på ämne av läraren, vilket de naturligtvis fick. Dock fick de inte någon hjälp med stavning eller ordval av läraren eller forskaren som var närvarande i klassrummet. Det hände att några elever hjälpte varandra, vilket var tillåtet. Sex texter handlar om vad eleven gjorde på höstlovet, fem texter om känslor (upplevda eller påhittade), fyra texter är sagor och i tre av texterna skriver eleven om sin födelsedag, alla av berättande karaktär. Eftersom de skrev

direkt i programmet ScriptLog hade eleverna inte tillgång till någon automatisk rättstavning men texttrutan de skrev i ser ut ungefär som andra textbehandlingsprogram, exempelvis Microsoft Word. Programmet ScriptLog installerades enkelt med ett USB-minne på klassens datorer. Texterna samt loggningsfilerna sparades på USB-minne för att överföras till forskarens dator och förvaring på universitets server (Box) och raderades från klassens datorer.

Skolan, där materialet samlades in, ligger i ett mångkulturellt område i en medelstor stad i Sverige. Av de tolv eleverna har två svenska som sitt förstaspråk, Edna och Lennie. De övriga eleverna talar både svenska och minst ytterligare ett språk varje dag i hemmet. Huruvida Edna och Lennie använder andra språk än svenska, exempelvis engelska dagligen finns inte någon uppgift om. Av de flerspråkiga eleverna är samtliga utom en elev (Malin) född och uppväxt i Sverige och åtminstone en av föräldrarna är utlandsfödd. Malin kom till Sverige vid en ålder av cirka 4 år. Förutom svenska finns albanska, arabiska, dari, kurdiska och polska språken representerade bland eleverna. För den här studien har det inte gjorts någon jämförelse där de olika modersmålen varit i fokus. Det är inte möjligt att veta vilket språk som eleverna själva betecknar som sitt modersmål då eleverna inte tillfrågats om det. Några närstudier av exempelvis pausmönster under skrivprocessen eller stavning respektive grammatiska strukturer i de färdiga texterna av varje enskild elev har inte gjorts för denna presentation.

Utifrån kvantitativa data från ScriptLog har jämförelser gjorts mellan de olika texterna vad gäller tangentnedslag under själva skrivprocessen och den färdiga texten, hur lång tid det tog före första tangentnedslag samt paustid i förhållande till skrivtid i avsikt att få en inblick i produktionen av texten. Texternas längd jämförs mellan samtliga elever och slutligen görs en jämförelse mellan de två svenska elevernas texter, Edna och Lennie, och de tio flerspråkiga elevernas texter utifrån ovanstående faktorer. Sex av eleverna har skrivit text vid två tillfällen och dessa jämförs för att se om det föreligger likheter och/eller skillnader mellan texterna vad gäller tangentnedslag, färdig text och paustid.

Resultat

Några av de uppgifter som finns i loggningsfiler från ScriptLog för varje text presenteras i tabell 1 och 2. Det är de faktorer som återfinns med fetstil i figur 1, förutom total inspelningstid (som ej tas upp i tabellerna) samt antal ord i den färdiga slutgiltiga texten som räknats fram automatiskt i Word. Endast pauser som är 5 sekunder eller längre finns med för att inte inkludera pauser som kan ha rent 'mekaniska' orsaker när eleven skriver på tangentbordet (se även Asker-Årnason m.fl. 2008). Alla siffror är avrundade och anges utan decimaler. Alla namn som används i texten är fingerade för att inte röja elevernas identitet.

Den färdiga texten, skrivprocessen och skrivtid

I tabell 1 visas antal ord och antal tecken, inklusive blanksteg, i den färdiga texten. Medelvärde är 112 ord, men hälften av de färdiga texterna har ett mindre antal ord än 100 (medianvärdet är 97 ord). Här finns en tydlig skillnad mellan eleverna från 8 ord och 42 tecken (Jean text 2) till 329 ord och 1747 tecken (Malin). Även Jeans första text innehåller ett förhållandevis lågt antal ord (26) och tecken (126). Det är tydligt att Jean under själva skrivprocessen även har lägst antal tangentnedslag, 273 respektive 256, i båda sina texter samt en mycket kort skrivtid (6 minuter) för att producera text 2. Text 1 tar dock något längre tid att skriva, 18 minuter. Malin, däremot, ligger i topp med 2782 tangentnedslag i skrivprocessen och använder 49 minuter för att producera sin text. Jeans texter handlar om en födelsedag respektive aktiviteter på höstlovet. Den text Malin skrivit är en saga om en flicka som fick en hund på sin födelsedag. Hos de sex elever som producerat två olika texter kan man se en variation i textlängd, men inte något mönster som visar att den första eller den andra texten är kortare eller längre. Dock har både Arian, Edna, Ervin och Ralf betydligt flera tangentnedslag i text 2 under själva skrivprocessen, medan resultaten för Jean och Zara visar det motsatta, även om det i deras textproduktion inte är några stora skillnader. Malin och Mona har varit aktiva skribenter längre tid än de övriga, 49 respektive 47 minuter. Malin har gjort drygt 1000 fler tangentnedslag än Mona i skrivprocessen och Malins färdiga text är längre (329 ord, 1747 tecken) än Monas (142 ord, 734 tecken).

Aktiviteten vid tangentbordet redovisas genom antal tangentnedslag i skrivprocessen. Medelvärde här är 921 nedslag. Variationen är ganska stor, från 256 (Jean text 2) till 2782 (Malin). Texterna av Adam, Ervin text 2, Jean text 1 och text 2, Lennie samt Ralf text 1 visar att de gjort mer än dubbelt så många tangentnedslag i produktionen av texterna som antal tecken den färdiga texten innehåller. Här har således aktiviteten varit hög, men med en hel del revideringar som inte är synliga i slutprodukten. För att se vad som händer under själva skrivandet och vilka tangenter eleven använt kan man spela upp skrivandet i realtid i ScriptLog eller analysera loggningsfilerna.

Den totala skrivtiden varierar mellan 6 minuter (Jean text 2) och 49 minuter (Malin), vilket i de här båda exemplen visar på en koppling till antal ord i den färdiga texten. Medelvärde för alla texterna ligger på 25 minuter. Förutom de två extremvärdena ovan har det tagit eleverna mellan 17 och 47 minuter att skriva sina texter. Den här angivna skrivtiden är mätt från det första tangentnedslaget till det sista, alltså inte den totala inspelningstiden som alltid är lite längre. I kolumnen längst till höger i tabell 1 finns angivet den tid som loggats från det att inspelningen börjat tills eleven gjort sitt första tangentnedslag. Detta är angivet i sekunder då det ofta är ganska kort tid. Vid de allra flesta skrivtillfällen har eleverna kommit igång inom 10 sekunder, vilket kan tolkas som att de planerat sin text innan de fick tillfälle att skriva eller att de var ivriga att komma igång. Det finns inte några uppgifter om vilka

elever som tillhörde den första gruppen i klassen som skrev eller om de först hade arbetat med andra skoluppgifter. Arian har tagit längst tid på sig för att börja skriva sin andra text (45 sekunder), men den totala skrivtiden är ungefär densamma för text 1 och text 2, 23 respektive 25 minuter. Arians färdiga text 2 är dubbelt så lång som text 1 och det finns flera tangentnedslag registrerade i skrivprocessen. För att komma igång med text 1 behövde Arian 17 sekunder, vilket visar den största skillnaden i planeringstid bland de elever som skrivit två olika texter. Text 1 har rubriken *Min födelsedag* och text 2 *Höstlovet*. Huruvida ämnet har någon betydelse för förberedelsen går det endast att spekulera om. Jean, som skrivit sin andra text på 6 minuter, började inte skriva förrän efter 29 sekunder. Jean behövde även lite mera planeringstid än de flesta andra eleverna för att börja på text 1, 22 sekunder. En annan elev som skrivit två texter är Edna. Här finns också en skillnad i planeringstid mellan text 1 (4 sekunder) och text 2 (26 sekunder). Ervin, Ralf och Zara har använt ungefär lika lång planeringstid för text 1 och text 2.

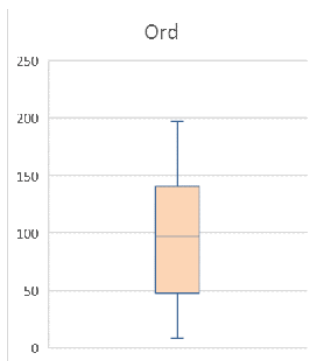
Av de två eleverna som har svenska som sitt modersmål, Edna och Lennie, är det Edna som skrivit ett par av de längre texterna (197 respektive 307 ord), medan Lennie skrivit en av de kortare (42 ord). Det är svårt att utifrån de här uppgifterna dra några slutsatser om dessa skillnader och framför allt Lennies resultat utmärker sig inte från de andra elevernas resultat. Malin, som är den enda flerspråkiga eleven som inte är född i Sverige, är den elev vars skrivprocess och färdiga text skiljer sig mest från de andras i flera olika avseenden: antal ord/tecken i färdig text, tangentnedslag under skrivprocessen samt skrivtid.

Tabell 1. Antal ord och tecken i den färdiga texten, antal tangentnedslag under skrivprocessen, den totala skrivtiden (i minuter) samt tid före första tangentnedslag (i sekunder).

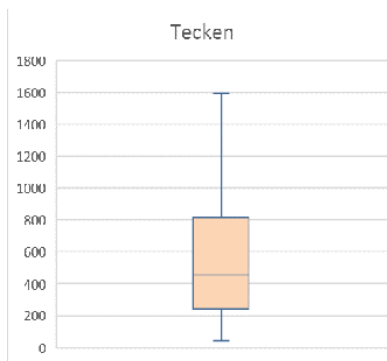
Informant	Färdig text		Skrivprocess	Total skrivtid	Tid före första tangentnedslag
	Antal ord	Antal tecken	Antal tangentnedslag	Minuter	Sekunder
Adam	62	350	771	27	6
Arian text 1	46	238	424	23	17
Arian text 2	108	531	604	25	45
Ben	109	530	918	23	4
Bea	160	815	1064	25	5
Edna text 1	197	1033	1413	17	4
Edna text 2	307	1595	2005	30	26
Ervin text 1	86	384	566	18	7
Ervin text 2	51	283	905	22	9
Jean text 1	26	126	273	18	22
Jean text 2	8	42	256	6	29
Lennie	42	244	668	23	29
Malin	329	1747	2782	49	9
Mona	142	734	1084	47	10
Ralf text 1	23	115	283	18	9
Ralf text 2	69	357	492	34	10
Zara text 1	136	827	1063	27	11
Zara text 2	112	671	1018	17	10
Medelvärde	112	590	921	25	15

För att ytterligare åskådliggöra resultatet i tabell 1 visas låddiagram (boxplot) i figur 2–6. Boxen rymmer värden mellan undre och övre kvartil (25 % respektive 75 %), det vågräta strecket i mitten visar medianvärdet. De lodräta strecken visar distributionen utan extremvärden. Värdet på skalorna i varje figur varierar beroende på vad de representerar, nämligen antal i figur 2, 3 och 4, minuter i figur 5 och sekunder i figur 6. Medianvärdet för antal ord i den färdiga texten ligger på 97 och antal tecken på 457.

Figur 2. Antal ord i färdig text

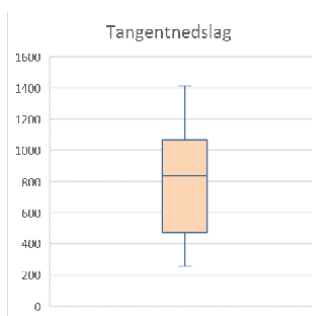


Figur 3. Antal tecken i färdig text

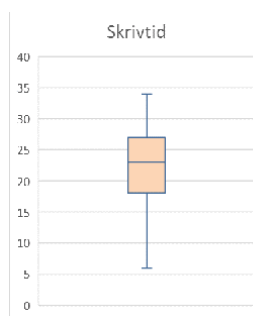


Medianvärdet för antal tangentnedslag under skrivprocessen ligger på 838, medianvärdet för den totala skrivtiden är 23 minuter och värdet för första tangentnedslag är 10 sekunder. Här kan observeras att medianvärdet ligger lågt i förhållande till de värden som finns inom boxen.

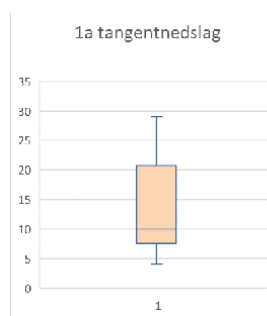
Figur 4. Antal tangentnedslag under skrivprocessen



Figur 5. Total skrivtid, minuter



Figur 6. Sekunder före första tangentnedslag



Antal pauser och paustid

För att förstå något av skrivprocessen är det intressant att studera hur många pauser skribenten gjort och hur stor andel av den totala skrivtiden som består av pauser. Pausers placering, i kombination med raderingar, kan ge en indikation om svårigheter med exempelvis stavning, grammatik och meningsbyggnad. I tabell 2 visas antal ord i den färdiga texten (densamma som i tabell 1), antal pauser som är längre än 5 sekunder, paustid i minuter samt andel (%) paustid av total skrivtid (från första till sista tangentaktivitet, ej inspelningstid). Som tidigare nämnts redovisas här enbart pauser som är 5

sekunder eller längre då kortare pauser kan anses ha mekaniska orsaker under skrivandet.

Antal pauser varierar i de olika texterna från 11 till 80 stycken som är längre än 5 sekunder. Malin, som har högst antal ord i sin färdiga text, har gjort flest pauser och använt drygt hälften av skrivtiden för pauser (61 %). De elever som skrivit två texter visar också en variation mellan text 1 och text 2, där Jean och Zara har ett lägre antal pauser i text 2, medan det är tvärtom för de övriga fyra eleverna som producerat två texter (Arian, Edna, Ervin och Ralf). Arian, som har mer än dubbelt så många ord i sin andra färdiga text, men har använt ungefär lika lång skrivtid (se tabell 1) vid båda skrivtillfällena, har något flera pauser men nästan exakt lika lång paustid och lika stor andel av hela skrivtiden. Det kan tyda på att han har bättre flyt när han skriver sin andra text. Edna gör dubbelt så många pauser och har fördubblat sin paustid när hon skriver sin andra text. Ervin, som har ett större antal ord i sin första text och något färre pauser har dock exakt samma andel paustid, 50 %, av den totala skrivtiden vid båda tillfällena. Vid en jämförelse med antal tangentnedslag under skrivprocessen (tabell 1) ser vi att han gjort 62 % flera vid det andra skrivtillfället. Det innebär att han med största sannolikhet gjort flera revideringar i text 2, vilket en närstudie av loggningsfilerna kan visa. Ytterligare en elev som producerat två texter är Ralf och han tycks också ha använt lika stor andel av skrivtiden för pausering även om antalet varierar, vilket kan bero på att den färdiga texten är kortare och att han skrivit en kortare stund vid det första tillfället.

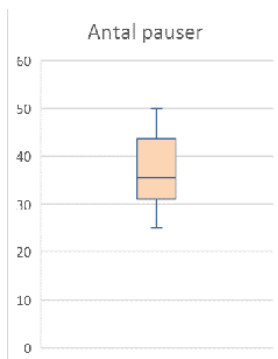
Det finns en stor variation vad gäller andel paustid av total skrivtid (kolumnen längst till höger), från 16 % (Edna text 1) till 74 % (Mona). Av materialet går det inte att veta vad eleven använt paustiden till, om det är för att planera sin text eller för att samtala med andra elever eller tänka på helt andra saker. För att få reda på det kan man be eleven dokumentera sin aktivitet eller intervjua eleven, vilket inte gjorts för denna studie.

Tabell 2. Antal ord i den färdiga texten, antal pauser och paustid (>5 sekunder) under skrivprocessen samt andel paustid av den totala skrivtiden (i minuter).

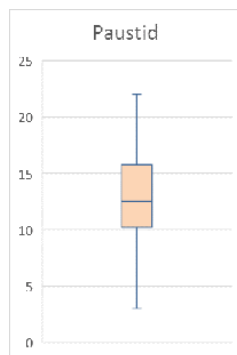
Informant	Antal ord färdig text	Antal pauser (>5s)	Paustid (>5s), minuter	Andel (%) paustid av skrivtid
Adam	62	38	17	63
Arian text 1	46	30	15	65
Arian text 2	108	44	16	64
Ben	109	34	13	56
Bea	160	34	12	48
Edna text 1	197	25	4	16
Edna text 2	307	50	10	33
Ervin text 1	86	35	9	50
Ervin text 2	51	43	11	50
Jean text 1	26	34	12	67
Jean text 2	8	11	3	50
Lennie	42	28	15	65
Malin	329	80	30	61
Mona	142	71	35	74
Ralf text 1	23	42	12	67
Ralf text 2	69	67	22	65
Zara text 1	136	36	15	55
Zara text 2	112	30	7	41
Medelvärde	112	41	14	55

I figur 7–9 visas låddiagram av antal pauser, paustid (i minuter) och andel paustid, utifrån de uppgifter som finns presenterat i tabell 2. Som i låddiagrammen ovan (figur 2–6) rymmer boxen värden mellan undre och övre kvartil (25 % respektive 75 %) och det vågräta strecket i mitten av boxen visar medianvärdet. De lodräta strecken visar distributionen utan extremvärden. Medianvärdet för antalet pauser är 36 stycken, för paustid 13 minuter och för andel paustid 59 sekunder. Skalorna i figurerna varierar mellan antal, minuter och procent beroende på vad de representerar.

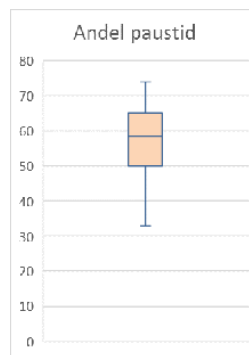
Figur 7. Antal pauser
>5 sekunder



Figur 8. Paustid
(>5 s), minuter



Figur 9. Andel paustid
(%) av total skrivtid



Slutprodukt och skrivprocess, ett exempel

Här följer ett exempel på en färdig text, figur 10 (Jean text 1) och vad som hänt under själva skrivprocessen, figur 11. Personnamnet, som var inskrivet i texten, är överstruket med svart. Som bakgrund kan nämnas att Jean är född och uppväxt i Sverige, har utlandsfödda föräldrar, har gått i svensk förskola och förutom svenska talar han även arabiska.

I figur 10 kan vi läsa den text som Jean producerade och lämnade som sin slutprodukt efter sitt första skrivtillfälle. Det är den text läraren ser efter att eleven skrivit och sparat sin text. Texten är kort, (26 ord, 126 tecken), men det har ändå tagit 18 minuter att färdigställa den. Utan att göra en närmare grammatisk eller språklig analys av texten framgår att Jean använder ett ganska enkelt språk, har problem med interpunktion, ordföljd, ordböjning och stavning. Jean har gjort 273 tangentnedslag under själva skrivprocessen (tabell 1), 34 pauser är längre än 5 sekunder, vilket motsvarar 67 % av skrivtiden (tabell 2). I figur 11 kan vi få en inblick i vad som hänt i skrivprocessen utifrån loggningsfilen hämtad från ScriptLog. För att ge en bättre förståelse av loggningsfilen finns en kort förklaring och tolkning av händelseförloppet under de fem första raderna (ej den allra första som ger information om total inspelningstid) efter figur 11. Det är inte möjligt att veta hur Jean använt paustiden, om det är för planering eller något annat då inga observationer nedtecknats i samband med skrivandet.

Figur 10. Exempel på den färdiga texten som Jean skrivit (text 1)

jag fulerår i vinter 10 år [REDACTED]
i vinter vi bugar snögube och kasta snöbal och snö och kal och i vinter man kan iöra fieril.

Här följer några förklaringar till texten i loggningsfilen, figur 11.

Backspace = radering av senaste aktivitet, kan vara ett tecken, ett mellanslag eller en radmatning, följt av antal

Enter = radmatning

Siffror inom <> är paustid i sekunder

Left = pekaren har förflyttats åt vänster utan radering, följt av antal steg

Right = pekaren har förflyttats åt höger utan radering, följt av antal steg

Figur 11. Loggningsfil med editeringar, Jean text 1

```
<META totalRecTime=1155.354
/META><START><21.782>vinte<16.287>5<BACKSPACE1><26.955>t<5.335><ENTER
1><BACKSPACE1> <93.507>i
<BACKSPACE10>i<BACKSPACE1>I<6.114>viter<5.450><LEFT5> <RIGHT5>
<5.415>jag<21.415><BACKSPACE12>jo<BACKSPACE1>ag<9.233>
f<6.394>ul<71.978>er<12.880> <6.873><BACKSPACE1>år<MOUSECLICK>
ivi<LEFT2> <RIGHT2> <8.657>t<7.429>e<11.311><BACKSPACE3>nter
<35.814><MOUSECLICK><7.544> <BACKSPACE2> 10år<LEFT2> <78.318>
<BACKSPACE123><RIGHT2> ■ <ENTER1><18.902>i
vinter<23.069>v<BACKSPACE1> vi
bu<6.771>gae<BACKSPACE1>rsnö<44.240><LEFT8><15.818><RIGHT5>
<RIGHT3>gube<20.507> ov<BACKSPACE1>ch <5.655>kasta <10.789>snöb<8.706>al
<6.332>ooch<LEFT3>
<RIGHT3><LEFT4><BACKSPACE1><RIGHT4><LEFT3><BACKSPACE1><RIGHT3>
<5.943> snö och kal och<43.106> i<25.242> vinter<25.424> man kan iöra
<5.006>fierii<10.895><BACKSPACE1><22.298>I.<ENTER1>
```

Det tar närmare 22 sekunder för Jean innan han gör den första tangenttryckningen. Sedan skriver han *vinte*, tar en paus på cirka 16 sekunder innan han skriver 5. Han ser ganska omedelbart att det blev fel och raderar siffran (backspace1). Därefter följer en paus på nästan 27 sekunder innan han skriver ett *t*, följt av lite drygt 5 sekunders paus. Sedan gör han en radmatning, men ångrar sig och går tillbaka till den första raden. Jean tar paus i drygt 93 sekunder och funderar förmodligen över hur han ska fortsätta sin text. Han skriver ett litet *i*, sedan raderar han allt han skrivit (backspace10). Efter ett nytt försök med ett litet *i*, som han snabbt raderar, skriver han ett stort *I* följt av 6 sekunders paus, *viter* följs av cirka 5 sekunders paus innan muspekaren flyttas bakåt 5 steg och sedan framåt 5 steg (left5, right5). Efter drygt 5 sekunders paus skriver han *jag*, funderar i drygt 21 sekunder innan han raderar allt han hittills skrivit. Sedan börjar han om igen med ordet *jo*, raderar bokstaven *o* och ändrar till *ag*. Han fortsätter att skriva ett *f*, gör en paus, skriver *ul* och därefter en lång paus (nästan 72 sekunder) som efterföljs av *er*, paus, ett mellanslag, paus, tar bort mellanslaget och skriver *år*. Sedan börjar den slutliga texten ta form. Det tycks vara en ganska mödosam process för Jean att skriva texten då det finns många längre pauser och flera redigeringar. Det är tydligt att han behöver tid för planering av sin text i inledningen men också efter det att han börjar om från det inledande ordet *jag*. Det finns inte någon registrering om att han redigerar sin stavning av ordet *fuler*, däremot

en lång betänketid innan han fortsätter efter bokstaven <I>. Kanske han här funderar över om det ska vara dubbelteckning eller inte. Raderingen av mellanslaget efter ordet *fuler* kan tyda på att han uppfattar ordet fyller år som ett enda ord, *fulerår*, se den färdiga texten i figur 10.

Diskussion

Den färdiga texten som läraren får efter avslutad skrivuppgift visar inte hur eleven arbetat med texten under själva skrivprocessen. Det är den färdiga texten läraren ska läsa, bedöma och eventuellt betygsätta. Läraren kan då göra en bedömning av elevens ordval, stavning, interpunktion och grammatisk förmåga samt berättarstruktur (beroende på genre). Processen som ligger bakom skrivandet, i form av exempelvis redigeringar och pausering, är svårt, kanske helt omöjligt, för läraren att få någon uppfattning om. Att få hjälp med stavning, ordval och grammatik kan ha betydelse för elevens fortsatta språkutveckling på svenska, inte minst för de elever som inte har svenska som sitt förstaspråk, men detta gäller naturligtvis samtliga elever.

Antal tangentnedslag i relation till slutprodukten

Medelvärde för antal tangentnedslag i skrivprocessen är 921 med en stor variation från 256 (Jean text 2) till 2782 (Malin). De 18 texterna, det vill säga slutprodukterna i det här materialet, har ett medelvärde gällande antal ord på 112 ord, från 8–329 ord, vilket visar en stor variation bland skribenterna. Några elever har nästan dubbelt så många registrerade tangentnedslag som tecken i den färdiga texten, nämligen Adam, Ben, Ervin text 2, Jean text 1 och 2, Lennie samt Ralf text 1. Detta tyder på att de gjort många revideringar i sin text. För att förstå hur de bearbetat texten innan de lämnat den som en slutlig version bör man studera loggningsfilerna och spela upp skrivprocessen. För lärare torde detta kunna vara ett pedagogiskt hjälpmedel för att stötta elever i skrivutvecklingen.

Av de sex elever som skrivit två texter (Arian, Edna, Ervin, Jean, Ralf och Zara) har Arian, Edna och Ralf producerat en längre text vid det andra skrivtillfället. Både Arians och Ralfs texter är dubbelt så långa och som en följd blir antalet tangentnedslag högre, dock inte det dubbla. Detta kan tyda på att de nu blivit mera vana vid skrivuppgiften även om både Arian och Edna behöver längre betänketid före första tangentnedslaget vid det andra skrivtillfället. Ervin, Jean och Zara har skrivit kortare texter vid det andra skrivtillfället.

De här resultaten kan jämföras med de värden som presenteras i studien av Lindström och Zetterholm (2019) av flerspråkiga elever i årskurs 2 som fick en liknande skrivuppgift som eleverna i årskurs 3 i denna studie. För årskurs 2 var medelvärdet 54 respektive 52 ord vid två olika skrivtillfällen, med en variation mellan 0 och 147 ord i den färdiga texten. Antalet tangentnedslag var i genomsnitt 416 (137–1085) respektive 367 (93–637) vid de två tillfällena. Det är tydligt att eleverna i årskurs 3 använder såväl flera

tangentnedslag (i genomsnitt) och att slutprodukten är längre än för de något yngre eleverna i årskurs 2. Resultatet kan tolkas som att det sker en generell utveckling av skrivande på dator mellan årskurs 2 och 3, men någon jämförelse på individnivå är inte möjlig.

Tid före första tangentnedslag

Den del av skrivprocessen som består av planering i inledningen av skrivandet är olika för skribenter. Det beror till viss del på uppgiftens utformning, om det är fritt skrivande eller exempelvis ett givet tema. I den här studien fick de välja helt fritt vad de ville skriva och berätta om. Några kanske redan hade tänkt ut det när det blev deras tur att skriva eftersom det endast fanns datorer tillgängliga för halva klassen. Tyvärr finns det inte någon uppgift om vilka elever som fick skriva först och vilka som fick vänta. De som skrev i den senare gruppen arbetade med andra skoluppgifter i samma klassrum som de som skrev i ScriptLog varför man kan anta att de hade hört vad de skulle göra vid datorerna. Det är möjligt att de då började planera sitt skrivande.

Variationen för planeringstiden är stor, mellan 4 och 45 sekunder med ett medelvärde på 15 sekunder. Fyra av eleverna använder mer än 20 sekunder för planering. De största individuella variationerna finner vi hos Edna som använder 4 sekunder vid första skrivtillfället men 26 sekunder vid det andra tillfället samt Arian som använder 17 respektive 45 sekunder för inledande planering. Jean, som vid båda skrivtillfällena producerar ganska korta texter använder 22 respektive 29 sekunder för att planera. Lennie har en inledande planeringstid på 29 sekunder. Detta ska jämföras med Ben, Bea och Adam som började skriva redan efter 4–6 sekunder.

Pauseringar

Medelvärdet för paustiden vid produktionen av de texter som presenterats i föreliggande studie är 55 % (med en variation på 16–74 sekunder). Det betyder att eleverna i genomsnitt använt cirka hälften av skrivtiden för planering eller annat. Malin har gjort flest pauser, 80, och hennes sammanlagda paustid är förhållandevis ganska lång (30 minuter, 61 % av skrivtiden). Trots detta har hon producerat den längsta texten och torde då haft en aktiv skrivtid på ca 12 minuter (jämför kolumn 2 i tabell 1 och i tabell 2). Edna har den kortaste paustiden när hon skriver sin första text (4 minuter motsvarande 16 % av skrivtiden). Även när hon skrev sin andra text pausade hon endast en liten del, 33 %, av tiden vilket gör att hon skiljer sig från de andra skribenterna vad gäller just pausering. Hon har skrivit två långa texter, men använt kortare total skrivtid än exempelvis Malin.

Paustiden för de svenska elever som ingick i studien av Asker-Árnason m.fl. (2008) var i genomsnitt 33,5 % av den totala skrivtiden. Det är kortare än i föreliggande studie, men där ombads eleverna att skriva utifrån bilder, vilket sannolikt påverkar paustiden då det inte handlar om helt fritt berättande. Sountaus (2003) fann att cirka hälften av skrivtiden för universitetsstudenter användes för pauser, vilket stämmer ganska väl med det genomsnittliga

resultatet för eleverna i årskurs 3. Det är svårt att i övrigt dra några paralleller till den studien då åldern på de deltagande skribenterna skiljer stort. Uppgiften var likartad, att skriva fritt, men i Sountaus studie fanns ett givet tema och genre, en resonerande text. I föreliggande studie ombads eleverna att skriva fritt och alla elever skrev en berättande text. I Lindströms och Zetterholms (2019) studie (elever i årskurs 2) var andelen paustid 62 % respektive 60 %, vilket är något högre än resultatet i föreliggande studie (elever i årskurs 3). Sex elever och nio texter visar på en paustid som är mer än 60 % i årskurs 3. Det betyder att en tredjedel av eleverna använt lika mycket paustid som genomsnittet för de yngre eleverna i årskurs 2. Uppgiften och instruktionen var desamma för eleverna i årskurs 2 och årskurs 3, varför dessa resultat är jämförbara.

Skrivprocessen hos elever med svenska som modersmål jämfört med de flerspråkiga eleverna

Endast två av eleverna i den här studien har svenska som sitt modersmål, nämligen Edna och Lennie, men det är oklart huruvida de använder andra språk än svenska utanför skolan. Övriga elever använder ett annat språk än svenska dagligen, företrädesvis i hemmet med sina föräldrar. Edna har producerat en av de längsta texterna i materialet och har gjort många tangentnedslag under skrivprocessen (se tabell 1). Den text som Lennie producerat ligger under medelvärdet vad gäller såväl ord som tecken och antal tangentnedslag i själva skrivprocessen. Han har således skrivit en av de kortare texterna i materialet, men ändå använt 23 minuter för att producera texten. Han har inte gjort så många pauser (28 stycken), men de tycks långa då han gjort pauser under 65 % av sin totala skrivtid. Edna har gjort få pauser i sin första text (25 stycken), medan hon gjort dubbelt så många pauser när hon skrev den andra texten (50 stycken). Hennes andel paustid är låg i båda produktionerna (16 % respektive 33 %), vilket då kan innebära att hon gjort ganska korta pauser.

En jämförelse mellan den kortaste (Jean text 2, 8 ord) och den längsta (Malin, 329 ord) texten kan ge en indikation om elevernas olika språkliga förutsättningar och skriftspråkliga input, vilket dock inte finns dokumenterat. Båda dessa elever har arabiska som sitt förstaspråk och talar med största sannolikhet det språket i hemmet med minst en av föräldrarna. Jean är född i Sverige, medan Malin kom till Sverige vid en ålder av 4 år. Både Jean och Malin har gått i svensk förskola, men tyvärr finns inte någon uppgift om startålder.

Det här resultatet och jämförelsen mellan de två eleverna med svenska som modersmål och de flerspråkiga eleverna visar på en stor individuell variation vad gäller textproduktionen. Det går inte att dra några slutsatser om att elevernas flerspråkighet har betydelse (jämför studien av Wedin 2011). Ednas och Malins texter är jämförbara och Lennies text är bland de kortare. En närmare studie av texternas kvalitet och utformning har dock inte gjorts

med avseende på exempelvis grammatik. Elevernas sociala och kulturella erfarenheter och referenser, metaspråklig kompetens, språklig input i olika sammanhang liksom uppgiftens utformning är några faktorer att ta hänsyn till vid bedömning. Hur skriftspråksundervisningen genomförs i detta klassrum är inte känt, men kan vara ytterligare en faktor.

I studien av Lindgren m.fl. (2008) såg man en skillnad när gymnasieelever skrev texter på L1 respektive L2, där det var flera, men inte längre, pauser när eleverna skrev på sitt andraspråk. Även Sountaus (2003) fann att pausering var mera frekvent när studenterna skrev på sitt andraspråk. Det är stor åldersskillnad mellan eleverna i de båda nämnda studierna och Malin i denna studie, men det är tydligt att Malin, som L2-skribent, gör många pauser och använder mer än hälften av sin skrivtid för pauser i jämförelse med Edna som L1-skribent.

Analys av loggningsfilerna

För att kunna dra relevanta slutsatser om elevernas aktivitet på tangentbordet, antal tangentnedslag och antal tecken i den slutliga texten bör man studera skrivandet i realtid genom att spela upp det i ScriptLog eller studera de loggningsfiler som visar var de olika aktiviteterna sker. Ett exempel på en sådan loggningsfil finns i figur 11 med beskrivning och tolkning av inledningen av Jeans skrivprocess. Genom att göra noggranna analyser av dessa loggningsfiler kan man följa den enskilde elevens skrivprocess och få en uppfattning om vad som kan vara problematiskt för eleven. Det kan gälla stavning, dubbelteckning som ofta är svårt (Naucélér 1989), fonologiska stavfel som hänger ihop med uttalet eller stavning av svenska ord som påverkas av elevens förstaspråk (Zetterholm 2017), men också grammatiska analyser som exempelvis verb-, nominal- och adverbialfraser samt syntax och textbindning. Loggningsfilerna kan ge information om var pauser förekommer och hur långa de är, men inte något om den kognitiva processen i produktionen. Vi kan studera om flertalet längre pauser förekommer mellan ord, inuti ord, efter kommatecken eller punkt. Det kan då jämföras med tidigare studier av pausmönster (t.ex. Sountaus 2003). Om skribenten planerar sin text eller gör något annat (elever som rör sig i klassrummet eller samtalar med klasskamrater eller lärare) i pausen kan vi inte få svar på utan att göra observationer. Som ett komplement till att studera loggningsfilerna kan det därför vara värdefullt att också intervjua eleven för att få en större förståelse för processen.

Avslutande kommentar

Syftet med denna artikel var att se på förhållandet mellan skrivtid, tangentnedslag i skrivprocessen i jämförelse med antal ord och tecken i den färdiga texten samt att hämta information om antal pauser och hur stor andel av skrivtiden som bestod av pauser. Detta har presenterats med kvantitativa data hämtade från loggningsfiler från ScriptLog utifrån 18 texter skrivna av

elever i årskurs 3 (9–10 år gamla). Fortsatta mera kvalitativa studier och analyser av varje enskild elevs loggningsfil och färdiga text är intressant för att exempelvis se var i texten eleven gör paus och redigeringar samt vilken typ av redigeringar som förekommer. En sådan studie kan ge information om elevers svårigheter gällande exempelvis stavning och ordförråd. Resultaten har betydelse för lärare som då kan individanpassa skrivundervisningen och göra olika didaktiska val i sin undervisning. Det finns inte direkt någon jämförande studie med jämnåriga elever som har svenska som sitt förstaspråk, vilket vore värdefullt. En sådan komparativ studie kan visa om det finns några skillnader mellan elever med olika språklig bakgrund vad gäller deras skrivutveckling och skrivprocesser på lågstadiet. Resultaten i denna studie har inte visat att skillnader i textproduktion i första hand kan relateras till elevens bakgrundsspråk. Det är troligt att elevens sociala och kulturella erfarenhet samt språkliga input har större relevans för skrivprocessen. En studie där eleverna får skriva texter både på sitt första- och andraspråk kan ge ytterligare värdefull information om elevers skrivutveckling.

Litteratur

- Asker-Årnason, Lena, Wengelin, Åsa & Sahlén, Birgitta (2008). "Process and product in writing – a methodological contribution to the assessment of written narratives in 8–12-year-old Swedish children using ScriptLog", *Logopedics Phoniatrics Vocology* 33: 143–152.
- Barton, David (2007), *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Chenoweth, Ann & Hayes, John (2001). "Fluency in writing: Generating text in L1 and L2", *Written Communication*, 18: 08–98.
- Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfires*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Eriksen Hagtvét, Bente (2002). *Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Flower, Linda & Hayes, John (1981). "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, 22: 365–387.
- Gibbons, Pauline (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet – Språk och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2013). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Ivanič, Roz (2004). "Discourses of Writing and Learning to Write", *Language and Education*, Vol.18, No.3: 220–246.
- Kowal, Iwona (2014). "Fluency in Second Language Writing: A Developmental Perspective", *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis* 131: 229–246.
- Liberg, Caroline (Skolverket). *Elevers läs- och skrivutveckling*. En teoretisk bakgrund av Caroline Liberg. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2361>, hämtad 20190701.

- Lindgren, Eva, Sullivan, Kirk & Spelman Miller, Kristyan (2008). "Development of fluency and revision in L1 and L2 writing in Swedish high school years 8 and 9", *International Journal of Applied Linguistics*, 156: 133–151.
- Lindgren, Maria, Svensson, Gudrun & Zetterholm, Elisabeth (red.) (2015). *Forskare bland personal och elever. Forskningsarbete om språk- och kunskapsutveckling på en flerspråkig skola*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Lindström, Eva & Zetterholm, Elisabeth (2019). "Tangentnedslag och pauser i flerspråkiga elevers skrivprocess". *RASK 49 – International Journal of Language and Communication*. University of Southern Denmark, s. 67–86.
- Matsuhashi, Ann (1982). "Explorations in the Real-Time Production of Written Discourse" i Martin Nystrand (red.) *What Writers know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. London: Academic Press, Inc.
- Mayer, Marianna & Mayer, Mercer (1975). *One frog too many*. USA: Penguin Books Inc.
- Naucmér, Kerstin (1989), "Hur utvecklas stavningsförmågan under skoltiden?" i Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Naucmér, Kerstin (2013), "Barns språkliga socialisation före skolstarten", i Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 459–480.
- Palviainen, Åsa, Kalaja, Paula & Mäntylä, Katja (2012), "Development of L2 writing: fluency and proficiency", i Lea Meriläinen, Leena Kolehmainen & Tommi Nieminen (red.) *AFinLa-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 4: 47–59.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981), *Tvåspråkighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömqvist, Sven, Holmqvist, Kenneth, Johansson, Victoria, Karlsson, Henrik & Wengelin, Åsa (2006), "What Keystroke Logging can Reveal about Writing", i Kirk Sullivan och Eva Lindgren (Vol. eds.), *Studies in Writing, Vol 18, Computer Keystroke Logging: Methods and Applications*, s. 45–72.
- Sountaus, Anne (2003), *Pausmönster i L1-finska och L2-svenska. En analys av skrivprocessen*. Avhandling. Institutionen för språk, Jyväskylä universitet.
- Vuorenpää, Sari, Duek, Susanne & Zetterholm, Elisabeth (in print), "Kartläggning av en nyanländ elevs litteracitet i Sverige", *Nordic Journal of Literacy Research*.
- Wedin, Åsa (2011), "Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år", *Didaktisk tidskrift*, 20(2): 95–118.
- Wengelin, Åsa (2002), *Text production in adults with reading and writing difficulties* (PhD thesis). Gothenburgh Monographs in Linguistics 20, Department of Linguistics, University of Gothenburg.
- Wengelin, Åsa (2006), "Examining Pauses in Writing: Theory, Methods and Empirical Data", i Kirk Sullivan och Eva Lindgren (Vol. eds.), *Studies in*

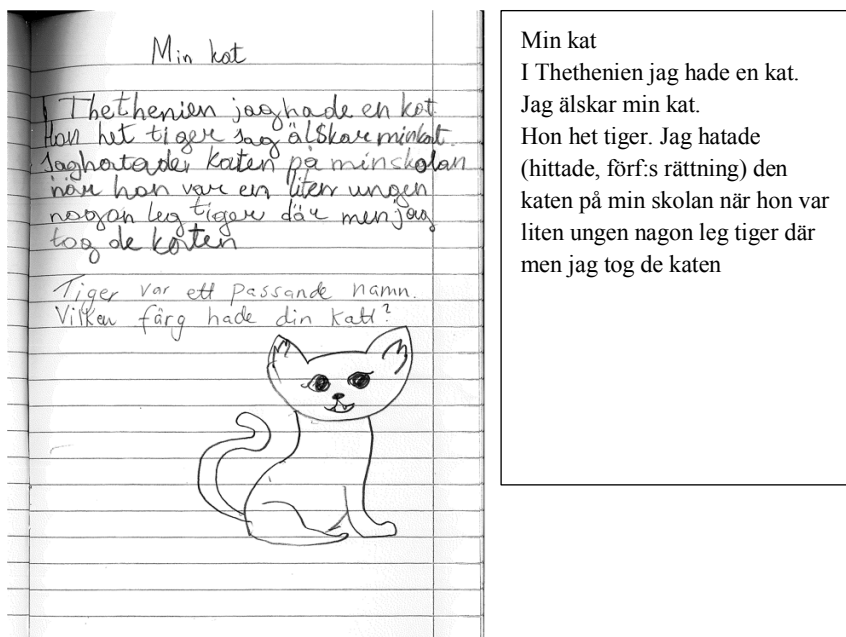
- Writing, Vol 18, *Computer Keystroke Logging: Methods and Applications*, s. 107–130.
- Wengelin, Åsa (2008), ”Om barns skrivprocesser”, i Gun Oker-Blom, Annika Westerholm & Nina Österholm (red.) *Rum för språkutveckling*. Utbildningsstyrelsen, s. 39–48.
- Zetterholm, Elisabeth (2017), ”Barn skriver på flera språk”, *Educare – Vetenskapliga tidskrifter*, 2017.1: 99–117. Malmö University Electronic Publishing, <http://muep.mau.se/handle/2043/22436>

Elevers röster i migrationsprocessen – transnationalism och diaspora

Gudrun Svensson

De senaste decenniernas migrationsströmmar har medfört ett ökat inflöde av elever med utländsk bakgrund i den svenska skolan. Med utländsk bakgrund menas här att eleverna antingen personligen immigrerat eller är barn till utlandsfödda föräldrar som immigrerat till Sverige. Oavsett om eleverna personligen immigrerat eller ej beskrivs de av Bunar (2010) som elever med migrationserfarenheter eftersom de lever i familjer med migrationsbakgrund. Personligt upplevda eller sekundära erfarenheter från migration kan bli synliga i skolan på mångahanda vis, bland annat genom elevernas bilder och skrivna alster. Följande notering av 10-åriga Tatjana¹ ett par månader efter hennes ankomst till Sverige är ett sådant exempel på hur migrationserfarenheter kan ge återspeglings i elevernas skolvardag, i detta fall i en berättelse i en skoldagbok. Eleverna hade fått i uppgift att skriva om en viktig personlig händelse i deras liv.

Figur 1. Tatjanas berättelse om sin katt. Årskurs 4



Min kat

I Thethenien jag hade en kat
hon het tiger jag älskade min kat
jag hatade katen på min skolan
när hon var en liten ungen
nagon leg tiger där men jag
tog de katen

Tiger var ett passande namn.
Vilken färg hade din katt?

Min kat
I Thethenien jag hade en kat.
Jag älskar min kat.
Hon het tiger. Jag hatade
(hittade, förf:s rättning) den
katen på min skolan när hon var
liten ungen nagon leg tiger där
men jag tog de katen

1 Alla namn är fingerade

I den här korta anteckningen med fokus på upphittande av en herrelös katt får man dessutom veta att Tatjana tidigare bott i ett annat land och att hon även gått i skola där. Av texten kan man också dra slutsatsen att hon troligen lärt sig läsa och skriva på ett annat språk än undervisningsspråket i den svenska skolan. Noteringar av detta slag synliggör hur elevers migrationserfarenheter kan sippra in som sidoinformation i deras skolarbeten.

Migrationserfarenheter innebär dock inte bara att ha egna eller sekundära erfarenheter av tillvaron i ett annat land, ursprungslandet, och förflyttning över nationella gränser utan också om anpassning till livsvillkoren i det nya landet, värdlandet (Bruneau 2010). Det finns ganska få beskrivningar som ger röst åt elevers egna upplevelser av migration och vardagliga erfarenheter i ett för dem nytt samhälls- och skolsystem (Bunar 2010; Bak 2013). Visserligen föreligger en omfattande migrationsforskning som belyser migration ur många olika aspekter, men denna forskning har en tendens att utgå från ett vuxenperspektiv medan barnen oftast betraktas som ett bihang till sina vårdnadshavare. Därför uppmärksammas inte alltid barnens roll och upplevelser i migrationsprocessen (Bak 2013:25). Det finns betydande forskning och rapporter från svensk sida om skolresultat och faktorer som påverkar framgång i skolan för elever med migrationserfarenheter (se t.ex. Lindberg & Hyltenstam 2012; Skolverket 2017). Det är dock betydligt mer sparsamt med forskning där eleverna själva kommer till tals och beskriver sin egen livssituation (Bunar 2010; Bak 2013).

Syftet med denna artikel är att ge ett bidrag till forskningen genom att lyfta fram både nyanlända och tidigare anlända elevers egna röster och beskriva deras erfarenheter i migrationsprocessen. Samtliga elever har ett annat förstaspråk än svenska och benämns därför *flerspråkiga* i denna artikel. Mot bakgrund av teorier om transnationalism och diaspora analyseras hur fyra flerspråkiga mellanstadieelever, nyanlända och tidigare anlända, beskriver sin tillvaro.

Barn, migration och skola

Människor som befinner sig i en migrationsprocess kan drabbas av flera uppbrott, vilket i sådana fall innebär att de hamnar på olika främmande platser upprepade gånger med ständiga nyorienteringar som följd. För barnen i familjen kan detta medföra att de drabbas av det som Bak beskriver som ”en barndom i rörelse” (2013:24), en barndom som på flera sätt skiljer sig från västerländska föreställningar om barndomen som en tid av geografisk och emotionell stabilitet. Under tider av mobilitet och otrygghet utsätts barnen för höga stressfaktorer och stora påfrestningar, men också tiden efter en permanent bosättning innebär stora förändringar och en kamp för att skapa meningsfullhet i de nya livsvillkoren (se t.ex. Romme Larsen 2013). Transitionen, övergången, innehåller många typer av svårigheter då erfarenheter av dåtid ska vävas samman med nuet och förväntningar inför framtiden (Björnberg 2013:160ff). Förlust av resurser som socialt kapital och

tillit till ursprungslandet präglar ofta familjerna som samtidigt söker en nyorientering vilket, särskilt till att börja med, kan skapa upplevelser av desorientering. Ambivalens och bristande tillit får många gånger till följd att familjerna ställer sig avvaktande till sociala kontakter och sluter sig inom sin egen krets, vilket återverkar på barnens möjligheter att vända sig utåt. Särskilt i familjer med socialt isolerade mödrar känner barnen ofta ett ansvar att stötta familjen, vilket ofta leder till att också de själva blir isolerade (Björnberg 2013).

Andersson (2003), som studerat immigrerade barn i Danmark, visar att det i enlighet med västerländska normer om socialisation ställs mer eller mindre uttalade krav från samhällets och därmed också skolans sida att barn ska utvecklas till självständiga individer i förhållande till sina föräldrar. Med självständighet menas därvid att barnen ska frigöra sig från familjen och lära sig att så småningom kunna agera utanför hemmets trygga ramar och delta i det offentliga rummet. I socialisationen ingår också att lära sig sådana kroppstekniker som är specifika i det nya samhället, exempelvis att kunna cykla och simma (Romme Larsson 2013). Att behärska samhällets specifika kroppstekniker ingår i svenska barns införlivande av samhällsnormer redan i tidig ålder. För immigrerade barn ses inläring av sådana tekniker liksom också ofta engagemang i någon form av föreningsliv, exempelvis idrottsföreningar, som en fråga om socialisation i värdlandet under den pågående migrationsprocessen (Romme Larsen 2013).

Migrationsprocessen innebär perioder av anspänning och press som kan ha skadlig inverkan på de migrerande, men enligt Kästen-Ebeling & Otterup (2014:173) är skolan en gynnsam kraft, som genom sina förutsägbara rutiner, regelbundna kontakter med vuxna och samvaro med andra elever kan skapa meningsfullhet och återupprätta tillit. Skolan är därför, noterar de vidare, den bästa resursen för barn i migrationsprocessen att återhämta sig och finna trygghet i. Angel och Hjern (2004) poängterar skolan som en ingång till nya kamrater, lek och kreativitet och den stabila miljö där eleverna kan glömma bort familjens bekymmer. Samtidigt framhåller de att immigrerade elever också kan möta problem i skolan både vad gäller att uppnå en förväntad kunskapsmässig nivå och att hantera omständigheter av social och ekonomisk art (2004). I studier där elever kommer till tals beskrivs ofta just sådana problem att uppnå förväntade mål bero på otillräckliga kunskaper i skolans undervisningsspråk (Svensson 2017) eller att elevernas tidigare kunskaper inte kommer till pass (Boukaz & Bunar 2015). Likaså beskrivs svårigheter att bli innesluten i en elevsamvaro, vilket kan bero på utstöttningsprocesser från andra elevers sida (Nilsson Folke 2015) eller på en egen avvaktande och mistrogen inställning (Björnberg 2013). Till skillnad från en del andra studier fann dock Romme Larsen (2013) att hennes informanter med utländsk bakgrund i danska grundskolor hade lätt att få kontakter och var både omtyckta och inkluderade.

Transnationalism och diaspora

De båda termerna *transnationalism/transnationalitet* och *diaspora* används många gånger utan åtskillnad i såväl allmänna debatter som vid vetenskapliga analyser för alla sorters fenomen som berör gränsöverskridande processer, vilket enligt Faist (2010:10) skapar oklara skiljelinjer och överlappningar mellan två termer som har skilda ursprung och denoterar olika begrepp. De relativt nya begreppen transnationalism och transnationalitet innefattar ett brett perspektiv som kan gälla för såväl migranters kontakter över nationsgränser som andra sorters överskridanden av nationella gränser genom sociala formationer som exempelvis nätverk och organisationer (Faist 2010) medan diaspora, som enligt Faist (2010) är ett mycket gammalt begrepp, handlar om avgränsade religiösa och etniska grupper med bosättning utanför ursprungslandet. Åtskillnaden mellan transnationalism och diaspora definieras av Faist (2010:20ff) utifrån tre faktorer som berör *fokus*, *identitet* och *tidsperspektiv*. Transnationalism har inget särskilt fokus medan ett diasporiskt fokus är koncentrerat till specifika områden som religion, politik och etnicitet. Inom transnationalism är identitetstillhörighet inte ett framträdande drag utan kan handla om både varierande gruppkonstellationer och individuella ageranden av olika slag. Ett utmärkande drag för diaspora är däremot dess prägel av kollektiv identitet utifrån ett specifikt fokus. Beträffande tidsaspekten berör transnationalism mestadels endast nyligen inträffade fenomen med ett ofta kortvarigt flöde medan diaspora kan genomsyra flera generationer.

Tidigare migrationsforskning antog att första generationens invandrare upprätthöll täta kontakter med ursprungslandet medan följande generationer skulle ha svagare band till ursprunget och i stort sett vara assimilerade (Bak 2013:21). Senare forskning har dock visat att assimilering inte är en naturlig slutpunkt i migrationsprocessen utan att fortsatta band till ursprungslandet kan upprätthållas i kommande generationer bland annat beroende på den etniska gruppens samhörighet (Portes & Rumbaut 2001). Enligt Montesino (2005) är inte ens det nya landet, värdlandet, alltid slutpunkten i migrationsprocessen utan undersökningar visar att transnationell migration inte endast är avhängig av vad som sker i ursprungslandet och värdlandet utan också är beroende av världen i övrigt:

Intellektuella abstraktioner inspirerar empiriska studier där samma fascination kan förtrolla forskare: Den nye världsmedborgaren som har rötter överallt och ingenstans, den som idag kan likaväl bosätta sig i Tokio som i Havanna för att imorgon fortsätta sitt resande till andra platser där han/hon lika väl kan skapa ett nytt liv med hjälp av nätverk som etableras mellan olika länder. (2005:2)

Transnationalism

Transnationalism är ett förhållandevis nytt begrepp som sedan 1990-talet fått stort genomslag i migrationsforskning, där begreppet används för att exempelvis beskriva rörlighet över geografiska gränser men också för

beskrivningar som berör sociala nätverk, kulturella praktiker och ekonomiska utbyten (Olsson 2007; Bruneau 2010; Faist 2010). Exempel på sådana sociala nätverk kan vara hur en etnisk grupp har social, ekonomisk, religiös eller politisk kontakt med grupper i ursprungslandet, men det kan också handla om utbyte av kontakter i värdlandet. Transnationalism kan också inbegripa kontakter genom språkliga gränsöverskridanden och nätverksbyggen, symboliska handlingar och bruk av artefakter samt upplevelser av tillhörighet och identitet. Symboliska handlingar för transnationalism kan bli synliga genom beskrivningar av exempelvis minnen före eller under migrationen och längtan som kan uttryckas genom tal, skrift och andra multimodala medier (se Montesino 2005; Povrzanović Frykman 2015). Artefakter är också ett fält av intresse för transnationell migrationsforskning och kan handla om hur immigranter i realiteten eller tankemässigt tar med sig artefakter från ursprungslandet och vilken symbolisk betydelse dessa kan ha för immigranten (se Povrzanović Frykman 2015).

Elmeroth (2014) beskriver tillhörighet och identitet hos elever med migrationserfarenheter som ett symboliskt transnationellt rum som skapas och upprätthålls med hjälp av modern teknologi. Den transnationella identiteten i kombination med socialisation, det vill säga införlivande av omgivningens normer och kultur, i både ursprungslandet och värdlandet blir, enligt Elmeroth, på så vis viktiga hörnstenar i elevernas identitetsbygge (2014:51). Den moderna teknologins betydelse för unga människors transnationella identitet beskrivs också hos Dewilde (2017) som visar hur en 16-årig immigrant i Norge på olika vis knyter nya kontakter och vidmakthåller de gamla genom flerspråkigt skrivande på sociala medier.

Diaspora

Begreppet *diaspora* kommer ursprungligen ur grekiskans *διασπορά*, 'kringspriddhet', som syftade på grekernas bosättningar i kolonierna runt Medelhavet. Sedermera kom begreppet att syfta på särskilda grupper i förskingringen som judar och armenier för att sedan vidgas ytterligare till att referera till religiösa minoriteter i Europa. Från 1970-talet har diaspora kommit att tolkas och tillämpas utifrån olika aspekter men kan ses som ett övergripande begrepp för gemenskaper och identitetsformer hos migranter som bosatt sig utanför ursprungslandet (Faist 2010:13). Brubaker (2005) definierar diaspora hos grupper i exil utifrån tre kriterier. Det första kriteriet handlar om *spridningen i det geografiska rummet* oavsett om denna spridning är frivillig eller påtvingad. *Hemlandsorientering*, det andra kriteriet, innebär att gruppen utför aktiviteter som är gränsöverskridande och transnationella i förhållandet mellan det gamla och nya hemlandet. Till det tredje kriteriet, *gränsbevarande*, räknas däremot praktiker präglade av sammanhållning och intern solidaritet inom gruppen gentemot andra gruppkonstellationer.

Khayati & Dahlstedt (2013:86ff) diskuterar liksom Brubaker (2005) diaspora utifrån spridning i det geografiska rummet, kollektiv samman-

hållning och hemlandsorientering men utgår också från perspektiv som kan relateras till makt och egenmakt. Det första kännetecknet utifrån deras diasporamodeller är *ett idealistiskt offerperspektiv* som motsvarar den bibliska beskrivningen av judarnas traumatiserade tillvaro i förskingringen och deras längtan till ett mytomspunnet hemland. Ett andra perspektiv, *ett nomadiskt perspektiv*, handlar oftast om västerlänningar, till större delen ”vita”, som för ett nomadiserande liv baserat på ett fritt val av fördelaktiga livsvillkor. I det tredje perspektivet, *ett socialkonstruktivistiskt perspektiv*, ses diaspora som ett socialt konstruerat fenomen som betingas av ett speciellt historiskt sammanhang och som därför är ständigt skiftande beroende på människors förmåga att reflektera, tänka om och förändra sin syn på världen. Detta perspektiv används för att beskriva grupper med skiftande politiska, kulturella och sociala bakgrunder, t.ex. permanenta arbetsimmigranter och gästarbetare, politiska flyktingar och asylsökande samt gäststuderande som vistats utanför ursprungslandet (Khayati & Dahlstedt 2013:92; Brubaker 2005). Liksom det socialkonstruktivistiska perspektivet ses diaspora i det fjärde perspektivet, *det postkoloniala perspektivet*, som historiskt konstruerad och betingad av den kontext som har sin grund i den västerländska kolonialismen. I detta perspektiv beskrivs diaspora som massförflyttningar från de forna kolonialländerna till de västerländska metropolerna, in i de ”vita samhällenas hjärta” där migranterna genom sin närvaro utmanar ”vithetens normalitet” (Khayati & Dahlstedt 2013:93). I det postkoloniala perspektivet på diaspora ses inte migranterna som offer utan som aktivt handlande subjekt vilka även kan bjuda motstånd mot mottagarländernas krav på assimilation.

Material, insamlingsmetoder och urval

Materialet till denna studie är insamlat i en mellanstadieklass från årskurs 4 till årskurs 6 med ett varierande antal elever mellan årskurserna på grund av in- och utflyttning. I genomsnitt har klassen bestått av 24 elever varav alla är flerspråkiga. Skolan ligger i ett område som beskrivits som ett utanförskapsområde och som blivit mycket omskrivet i pressen (Lupsa 2014). Från år 2012 och tre år framöver var skolan föremål för ett forsknings- och kompetensutvecklingsprojekt, *Språk- och kunskapsutveckling i flerspråkiga klassrum*, som finansierades av Nämnden för utbildningsvetenskap vid Linnéuniversitetet (Lindgren, Svensson & Zetterholm red. 2015). Materialet för denna artikel är till större delen insamlat inom ramen för detta projekt. Den övervägande delen av materialet är elevernas dagboksanteckningar som består av texter från årskurs fyra till sex. Texterna är skrivna utifrån ett fritt val av ämne eller uppgifter av läraren och handlar exempelvis om företeelser och upplevelser från vardagslivet hemma och i skolan, reflektioner och tankar om existentiella villkor samt om händelser i omvärlden. Dagböckerna lästes av läraren som skrev kommentarer till eleverna om innehållet, och emellanåt läste eleverna efter önskemål från dem själva också upp sina texter för övriga elever i klassen.

Förutom elevtexter består materialet av enkäter, elevernas teckningar, klassrumsobservationer med fältanteckningar och intervjuer av varierande längd av de utvalda eleverna, sammanlagt cirka 70 minuter. Enkäterna besvarades av eleverna vid tre tillfällen, en gång under respektive årskurs och har något olika utformning, men samtliga baseras på frågor om språk och språkbruk, exempelvis bedömning av språkkunskaper, vilka språk man talar under dagen och förstaspråkets inverkan vid kunskapsinhämtning. Teckningarna är illustrationer till uppgifter som delades ut av forskaren vid tre tillfällen och materialet med fältanteckningar från klassrumsobservationer är från samma lektioner. Liksom enkäterna hade dessa uppgifter fokus på språk och språkbruk.

I det rikhaltiga materialet har alster från fyra elever valts ut. Urvalet har grundats på att det för varje elev finns ett komplett material från åk 4 till årskurs 6 enligt materialbeskrivningen ovan, det vill säga både dagboksanteckningar från de tre åren samt enkätsvar och teckningar från alla tillfällena. Urvalet betingas också av att eleverna anlät till Sverige och påbörjat inläring av svenska vid olika åldrar. Två elever är nyanlända, det vill säga de har varit i Sverige mindre än fyra år, medan två är tidigare anlända. På så vis finns det möjlighet att jämföra hur nyanlända och icke nyanlända mellanstadieelever beskriver sin situation under migrationsprocessen. Det är svårt att avgöra exakt när en migrationsprocess påbörjas och när den kan anses avslutad. Jag har för denna studie därför valt elever som inte är födda i Sverige och där familjernas ankomst till Sverige således ligger inom en tidsrymd av tio år. Till grund för urvalet ligger också att vårdnadshavare gett skriftligt tillstånd att använda deras barns material och att eleverna själva gett sitt samtycke i enlighet med Vetenskapsrådets etiska regler (VR 2011).

I tabell 1 redovisas personliga data om eleverna samt mängden dagboksanteckningar för respektive elev. Alla namn är fingerade.

Tabell 1. Förteckning över eleverna

Elev	Kön	Första-språk	Ålder vid ankomst till Sverige	Dagbok åk 4 antal texter	Dagbok åk 5 antal texter	Dagbok åk 6 antal texter
Kajal	flicka	kurdiska	1,5 år	11	29	12
Hang	pojke	thai	4 år	27	22	7
Tatjana	flicka	tjetjenska	9 år	13	33	8
Sofia	flicka	somaliska	10 år	3	32	8

Tabellen innehåller det totala antalet texter på svenska i dagböckerna. Eftersom läraren tillämpade transspråkande, det vill säga använde elevernas språkliga resurser i sin undervisning, fick eleverna välja vilket språk de ville använda i sina dagböcker. Ett mindre antal texter från årskurs fyra och fem är därför skrivna på elevernas förstaspråk, varav några har en tillfogad översättning av eleverna själva. En del är endast skrivna på förstaspråket. Vid

kontakt med modersmåslärarna fick jag information om att Tatjanas texter är skrivna på korrekt ryska medan Sofias på somaliska innehåller många felaktigheter och otydligheter och Hangs texter på thai oftast inte är förståeliga. Kajal har skrivit en mening här och var på läsbar kurdiska. Jag har valt att inte ta med förstaspråkstexterna i analyserna.

Analysmetoder och upplägg

I ett första skede har material som belyser erfarenheter av migrationsprocessen sorterats fram. Analys av detta material följer två olika inriktningar utifrån teorier om transnationalism och diaspora. I den första inriktningen analyseras enskilda elevers språk, minnen och reflektioner från upplevelser som refererar till både ursprungslandet och erfarenheter från socialisationsprocessen i det nya landet, värdlandet. Det transnationella perspektivet dominerar denna inriktning som också jämför nyanlända och tidigare anlända elevers beskrivningar av sina erfarenheter i migrationsprocessen. I analyserna används begreppet *identitet* som är ett svårdefinierbart begrepp som getts många tolkningar. Jag utgår från ett socialkonstruktivt perspektiv (Norton 2000; Otterup 2005) där identitet inte beskrivs som ett tydligt avgränsbart fenomen utan snarare som något föränderligt och mångfacetterat som är beroende av kontexten. Det handlar om hur individer förhåller sig till världen i tid och rum, vilket inbegriper såväl dåtid, som nutid och framtid samt närvarande och avlägsna platser. Otterup (2005) som studerat flerspråkiga ungdomars identitet i en svensk förort analyserar deras upplevelse av sin identitet utifrån språk, familj, plats och skola. I denna studie presenteras också analyser av elevernas beskrivningar av språk, familj och skola men även av deras sociala kontakter, fritid och framtidsdrömmar.

Medan den första inriktningen av analyser fokuserar transnationalistiska speglingar i de enskilda elevernas texter innehåller den andra inriktningen analyser som fokuserar beskrivningar av elevernas familjesituation med utgångspunkt från Khayati & Dahlstedts (2013:86ff) kriterier för fyra diasporamodeller.

Transnationella identiteter

Med utgångspunkt i syftet att lyfta fram både nyanlända och tidigare anlända elevers egna röster och beskriva deras erfarenheter i migrationsprocessen är detta avsnitt fördelat på tre tematiska områden: språk, språkbruk och språklig identitet, familjeliv och sociala kontakter samt skola, fritid och framtidsdrömmar.

De fyra eleverna som är fokus i denna artikel har alla migrerat till ett land där skolspråket inte är detsamma som det eller de språk de lärt tidigare. Att lära landets undervisningsspråk blir därför ett viktigt inslag i deras migrationsprocess. Samtidigt har de ett mer eller mindre utvecklat förstaspråk som de också ska förhålla sig till. I detta avsnitt beskrivs först hur eleverna skattar sin språkutveckling i första- och andraspråket och därefter deras

dagliga språkbruk och deras tankar om språklig identitet (Kramsch 2009; Pitkänen-Huhta, 2013). Avsnittet avslutas med reflektioner utifrån språkliga perspektiv om elevernas beskrivningar av transnationalitet, migration och identitet.

Språkutveckling

Under de tre skolåren fyra till sex har eleverna en gång per år gjort skattningar av sina kunskaper i olika språk i kategorierna tala, skriva, förstå och läsa i en skala från ett till fem, där det sistnämnda är högsta nivån. Först redovisas och diskuteras varje elev för sig och därefter jämförs och diskuteras hur eleverna beskriver sin språkutveckling.

Kajal var ett och ett halvt år när hon anlände till Sverige och är den av de fyra som tidigast började tillägna sig svenska i förskolan. Hon uppger kurdiska som sitt förstaspråk och anser att hennes kunskaper i båda språken är ganska likvärdiga och ligger på en hög nivå. *Hang* kom i fyraårsåldern till Sverige med sin mamma. Han har lärt sig läsa och skriva på svenska men har inte förvärvat dessa kunskaper på thai. I årskurs fyra har han placerat sig på en låg nivå i båda språken, särskilt lågt i förstaspråket, men anser i årskurs sex att hans språkutveckling förbättrats. Hang har inte modersmålsundervisning i förstaspråket.

Kajal och Hang är inte nyanlända utan har vistats i Sverige en stor del av sina liv, 8,5 respektive 6 år. Kajal har ett par års försprång vad gäller tiden för inläring av svenska och i sina skattningar visar hon att hon anser att hon införlivat svenska språket och behärskar det bättre än vad Hang anser att han gör. Vad gäller förstaspråket bedömer Kajal också det som betydligt starkare än vad Hang gör. Detta förhållande kan förklaras med att det i Kajals familj finns ett starkare transnationalistiskt engagemang med anknytning till kurdiska traditioner och politik.

Tatjana som kommit från förberedelseklassen vid terminsstarten i årskurs fyra har tjetjenska som modersmål men har lärt sig läsa och skriva på ryska, vilket också är språket för hennes modersmålsundervisning i Sverige. I årskurs fyra anser hon att hennes svenska och tjetjenska ligger på samma nivå, trots att hon inte får modersmålsundervisning i förstaspråket. Av dagboksanteckningar och enkätsvar framgår att tjetjenska, liksom ryska, underhålls både muntligt och skriftligt i hemmet där de ofta får besök av släktingar och vänner som pratar tjetjenska.

Sofia har nyligen kommit till klassen när eleverna gör den första enkäten. Hon måste få hjälp av andra somalisktalande elever för att fylla i den. Sofia har lärt sig läsa på swahili och engelska under sina första skolår som flykting i Kenya. I Sverige får hon modersmålsundervisning i somaliska. Hon kan vid detta tillfälle tala men inte skriva somaliska. Hon anser att hennes somaliska ligger på en hög nivå men svenska kommer inte med i enkäten vid första tillfället. Två årskurser senare bedömer hon att också hennes svenska ligger på en hög nivå. Sofia bedömer således att hon har en mycket snabb

språkutveckling i svenska, en bedömning som ligger i linje med hennes ambitioner. I dagböckerna, som också uppvisar en snabb progression, beskriver hon vid flera tillfällen hur hon arbetar flitigt, hur hon bemödar sig för att göra sina uppgifter och att hon lyssnar noga på klassläraren som hon säger sig älska och som uppmuntrar hennes ambitioner och flerspråkiga utveckling.

Av elevernas uppgifter om sin språkutveckling i andraspråket i enkäterna kan man utläsa att tre av fyra anser att de ligger på en hög nivå. Alla anser dessutom att de förbättrat sina kunskaper, en uppfattning som rimmar väl med att de i sin migrationsprocess arbetar med att införliva det språk som är huvudspråket i värdlandet samtidigt som de bibehåller språket från ursprungslandet. Det är svårt att göra en uppskattning av sina språkkunskaper och bedömningarna är subjektiva och kan inte ses som exakta mått, men elevernas försök att skatta sina nivåer ger en fingervisning om hur de själva förhåller sig till sina språk under migrationsprocessen. De höga nivåerna på skattningarna på båda språken kan handla om önskningar om goda språkkunskaper, vilket speglar att eleverna är angelägna att vara språkligt kompetenta flerspråkiga individer. I enkäterna framstår elevernas skattningar som tecken på en språklig transnationalitet där språket i ursprungslandet hålls vid liv. Att tre av eleverna bevisar modersmålsundervisning visar ytterligare att de har vårdnadshavare som är angelägna att vidmakthålla ursprungslandets språk och inte låta det utplånas under migrationen även om den processen pågått under många år som i Kajals exempel.

Språkbruk

I årskurs fyra fick eleverna en uppgift av forskaren att rita och skriva om sitt språkbruk under dagen och i årskurs sex dök samma fråga om språk under dagen upp i en enkät. I uppgiften var dagen indelad i fyra perioder: morgon, dag i skolan, fritid efter skolan och kväll, vilka hade var sin ruta för att fylla i med ord och bild. I tabell 2 visas språkbruket under morgon- och kvällstid, det vill säga den tid under dagen då eleverna oftast vistas i hemmet. I såväl årskurs fyra som sex talas både första- och andraspråket i hemmet med undantag för uppgifterna från Hang i årskurs fyra. Vid detta tillfälle var han ganska irriterad och till skillnad från de andra ville han inte illustrera med bilder hur han använde språken. De andra eleverna ritade bilder från hemmiljön med familjen som satt kring frukostbordet eller i soffan framför TV men Hang målade över alla rutor i blågrön färg. På frågan från forskaren varför han inte ville utföra uppgiften svarade han argt: ”Thai är bara för dumma människor och jag talar aldrig med någon på morgonen”. Två år senare, alltså i årskurs sex, hade han dock lyft in sitt förstaspråk och lagt in det som ett aktivt språk under kvällen.

Tabell 2. Språkbruk under morgon och kväll

	Årskurs 4		Årskurs 6	
	Morgon	Kväll	Morgon	Kväll
Kajal	kurdiska	kurdiska svenska engelska	svenska ibland kurdiska	kurdiska svenska
Hang	inget	svenska	inget	thai svenska
Tatjana	ryska, tjetjenska	ryska, tjetjenska svenska	ryska tjetjenska	ryska tjetjenska svenska
Sofia	somaliska svenska	somaliska svenska	svenska somaliska swahili	svenska somaliska swahili ev. engelska

Tabellen visar att eleverna använder både sitt första- och andraspråk under dagen. Det finns inga större förändringar under elevernas mellanstadietid, vilket bestyrker familjernas transnationella orientering under migrationsprocessen då de håller fast vid språket från ursprungslandet samtidigt som de använder värdlandets språk.

Språklig identitet

Eleverna ombads vid ett tillfälle i årskurs 4 av forskaren att rita, måla och beskriva hur de upplever sina språk i kroppen (Svensson 2017; Torpsten & Svensson 2017). Alla ritade bilder på en människofigur och markerade med färg var deras olika språk var placerade. Kajal och Tatjana arbetade koncentrerat och självständigt, medan Sofia ville ha hjälp av somalisktalande kamrater för att kunna skriva ner sina tankar. Hang var till en början motvillig men ritade sig sedan som en mangafigur där han markerade thai, svenska och engelska och bad därefter läraren om hjälp att skriva ner hur han tänkte om sina språk.

Kajal, Hang och Tatjana placerade förstaspråket i hjärtat medan Sofia placerade somaliska på fötter och underben och skrev: ”Somaliska är mitt språk som bär mig upp”. I hjärtat placerade hon swahili och engelska, de språk hon lärt i skolan i Kenya och som hon fortfarande pratade med sina syskon.

Tabell 3. Placering av språk i kroppen i årskurs 4

	Förstaspråkets placering	Andraspråkets placering	Övriga språk i kroppen
Kajal	Hjärtat	Bröstkorgen	Persiska, turkiska, engelska
Hang	Hjärtat och pannan	Musklerna	danska
Tatjana	Hjärtat	Ögonen	ryska, ukrainska franska, engelska
Sofia	Fötter och underben	--	swahili, engelska indiska

Tre av elevernas teckningar visar att förstaspråket är centralt i deras tillvaro medan andraspråket har en perifer men ändå avgörande placering. Sofia, som är förhållandevis nyanländ, har inte ritat in andraspråket svenska eller kommenterat det över huvud taget.

Alla eleverna uppger att de har kunskaper i minst ett språk som de lärt sig förutom svenska, oftast innan de kom till Sverige, men Kajal, Tatjana och Sofia har kunskaper i ytterligare språk på grund av olika omständigheter i deras liv. Förutom om elevernas förhållande till första- och andraspråket vittnar deras bilder således om att de har kunskaper i flera språk. Kajal nämner fem språk. Förutom svenska är engelska ett språk som hon lär sig i skolan. De övriga tre är språk som talas i den region där hon har sitt ursprung. Också Tatjana och Sofia nämner språk som har transnationell anknytning, ryska och ukrainska respektive swahili. Hang uppger att han lär sig danska genom dataspel. I årskurs sex noterar han också japanska på grund av sitt intresse för mangakultur.

Elevernas egna reflektioner präglas av stolthet över deras flerspråkiga kunnande, vilket uppmuntras av läraren, och till och med Hang börjar så småningom skriva om sina språkkunskaper i positivare ordalag och gör försök att skriva på thai, vilket oftast bara blir några få ord. Han skriver ihop dem så att de ser ut som texter, men de har enligt modersmålläraren inget sammanhängande och begripligt innehåll. I följande exempel har han först skrivit en anteckning på thailändska där han med hjälp av nätverktyg översatt ord för ord. Därefter kommer samma text men något förkortad på svenska:

Figur 2. Hangs text om sina språk, årskurs fem

Thai
XX

Mina språk
Jag kan svenska allra best sen
kommer englikska. Jag öskar
att jag kunde thailändska licka
bra som svenska

Texten visar, enligt modersmålläraren, att Hang inte behärskar det thailändska skriftspråket, men texten speglar trots detta en positiv nyorientering mot förstaspråket i förhållande till tidigare avoga inställning. En önskan om att kunna sitt förstaspråk bättre finns också hos Kajal som skriver:

Figur 3. Kajals önskemål om bättre kunskaper i förste

Min dag den 27/1-2019 (fel årtal, förf:s kommentar)

Jag hade hemspråk efter skolan.
Jag vill vara bättre på kurdiska.
Efter hemspråket älskar jag hem. Jag sa vid i datorn.

Kajal och Hang, som är de tidigast anlända la en önskan om att kunna förstaspråket bättre. Detta kan bero på att klassläraren stimulerar eleverna att använda sina flerspråkiga resurser vid kunskapsinhämtning och att de märker att de inte ligger på samma nivå på förstaspråket som de nyanlända eleverna.

Språket är en grundläggande faktor i alla identitetskonstruktioner och det medel varigenom individer kan få tillgång till eller uteslutas ur sociala nätverk (se t.ex. Norton 2000). När eleverna i skrivuppgiften ”Min identitet” i årskurs sex själva ska beskriva sin identitet är förstaspråket och ursprungslandet faktorer som betonas av Kajal, Hang och Tatjana medan ingen av dem pekar ut kunskaper i svenska språket eller bosättningen i Sverige som en

identitetsfaktor. Detta kan tolkas som att transnationalitet upplevs av eleverna som viktig i deras identitetskonstruktioner. Sofia, den senast anlända, skiljer sig från de andra genom att varken framhålla förstaspråket somaliska eller ursprungslandet som viktiga faktorer för hennes identitetsskapande utan hon lyfter i stället fram sin flerspråkighet och den plats hon nu befinner sig på. Hon skriver att hon nu känner sig lycklig och fylld av energi som hon sprider till andra. Det kan kanske tolkas som att Sofia är den av de fyra som befinner sig i en fas i migrationsprocessen då hon starkast upplever att tillvaron i värdlandet tillför något nytt och skapar nya möjligheter.

En transnationell flerspråkighet framträder således tydligt hos alla eleverna men deras flerspråkighet handlar inte bara om de språkliga kunskaper som eleverna fått genom förstaspråket eller andra språk före migrationen utan också om transnationella kontakter och kommunikationskanaler i Sverige. Kajal skriver exempelvis i sin dagbok: ”Jag tycker att det är coolt att vi i klassen kan så många språk”. I dagboken skriver hon att hon lär sig språk av de andra i klassen och räknar upp språk som bosniska, albanska, spanska, arabiska och turkiska, vilket tyder på att det finns ett transnationellt språkutbyte i klassen.

Familjeliv och sociala kontakter

Familjen har stor betydelse för konstruktion av individers identiteter (Norton 2000; Otterup 2005). Under migrationsprocessen är familjen utsatt för många påfrestningar såväl under själva förflyttningen som under bosättningsperioden i det nya landet, då minnen av förlust och traumatiserade upplevelser kan göra sig påmind samtidigt som familjen försöker finna en nyorientering (Romme Larsen 2013). I detta avsnitt redovisas först elevernas egna tankar om familjens påverkan vid identitetskonstruktionen och därefter hur de beskriver sina familjers och sin egen samvaro med andra i ursprungslandet och i Sverige.

I den tidigare nämnda uppgiften ”Min identitet” skriver eleverna också fram sina tankar om vilka personer som påverkat deras identitetsutveckling. Kajal och Hang pekar ut sina närmaste anhöriga som de viktigaste, det vill säga pappa respektive mamma, medan Sofia förutom sina föräldrar också framhåller sin klasslärare, en viktig person för hennes framgång i skolan. Tatjana hänvisar bortom gränserna till andra släktingar i sitt ursprungsland och skriver att mormor och moster är de personer som format hennes identitet. Med mormor hade hon en nära samvaro på hennes gård och fick sköta smådjuren medan mostern är en förebild för Tatjanas målarintresse. Viktiga anhöriga och livet i ursprungslandet framkommer i många dagboksanteckningar där Tatjana beskriver minnen som handlar om familj och släkt och om platser och djur från tiden före migrationen.

Kajal kom med sina föräldrar som flyktingar till Sverige när hon var 1½ år och hon började då ganska snabbt lära sig svenska i förskolan. Hennes första anteckning i dagboken i årskurs fyra pekar direkt ut transnationella

inslag genom att hänvisa till ”hemspråks lärare”, det vill säga modersmålläraren i kurdiska, samt genom att skriva en av sina fåtaliga texter på kurdiska:

Figur 4. Kajals dagbokanteckning om besök av mode

Min helg God morgon = كۆڤ بۆنۆڤ
 På söndag var min hemspråks lärare
 hem hos mig. Jag var med i
 Youtube när jag var 3-5 år.
 (påföljande text med arabisk skrift)

Den här dagboksanteckningen visar fram drag som återkommer i de följande texterna, det vill säga att familjens umgängeskrets till stor del tycks bestå av personer som talar kurdiska. I denna text handlar det om modersmålläraren, men i andra texter nämns exempelvis mormors bror, moster, kusiner och bebisar i släkten. En text handlar om familjens resa till Norge för att hälsa på mammans släktingar. Kajal är starkt engagerad i kusinens baby och låtsas att det är hennes lillebror samt funderar över när han är så stor att hon kan prata kurdiska och svenska med honom. Beskrivningarna av familjen tyder på att umgänget till stor del består av personer inom släkten med transnationella band till samma ursprungsland, det vill säga det som de benämner Kurdistan. Positiva associationer till ursprungslandet förekommer i Kajals dagboksanteckningar, där hon berättar om sin släkt och hur hon saknar och längtar till släkten i Kurdistan:

Figur 5. Kajals tankar om Kurdistan, årskurs fem

Min dröm!!!!
 Min dröm är att farmor och farfar och morfar är vid liv. Jag vill vara i Kurdistan med hela min familj och träffa mina kusiner och morbrors dotter som heter Sapin och är 1 eller 2 månader. Jag saknar alla i Kurdistan.

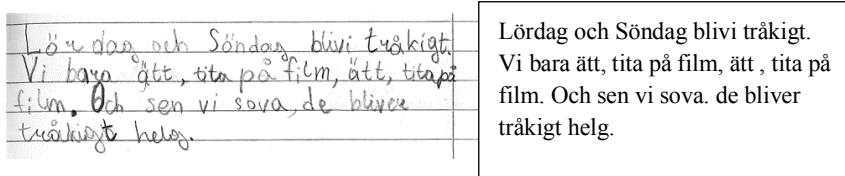
Kajal umgås dock inte bara med släkten utan i hennes dagböcker förekommer ofta noteringar om samvaro med klasskamrater, vilka har skiftande förstaspråk. Redan när dagboksanteckningarna påbörjas framkommer det att

hon har ett rikt nät av vänner som hon umgås med både i skolan och på fritiden.

Hang kom tillsammans med sin mamma från Thailand redan när han var fyra år och började i svensk förskola, men han skriver i en av sina texter i dagböckerna att han inte kunde någon svenska alls när han började skolan. I hans texter finns endast någon enstaka beskrivning av att familjen, som består av de tre personerna mamma, en manlig person som nämns med namn och Hang, har ett umgänge med någon utomstående. Enligt texterna är mamman och mannen mycket upptagna av sina arbeten och Hang är ofta ensam. Han vaknar till sin egen väckarklocka, steker själv ett par ägg och går till skolan utan att ha pratat med någon enligt egna beskrivningar. På helgerna hjälper han sin mamma att handla och städa. Någon gång skriver han att han träffat en kompis på fritiden och varit tillsammans i simhallen, men enligt dagböckerna är han i övrigt oftast ensam, vilket han vid ett tillfälle kommenterar att det är ”jettetråkigt för det är inget att jöra”. Han tittar mest på film och intresserar sig för animerade versioner av mangaserien *Dragon ball*. Berättelser från denna serie dyker upp allt mer i hans dagböcker liksom teckningar med drakar. Björnberg (2013) skriver att immigrerade barn som har isolerade mödrar ofta själva blir isolerade eftersom de känner ett ansvar att stötta familjen. Det kan överensstämma med Hangs situation, vilket understryks av att han på helgerna hjälper sin mamma att städa, handla och laga god mat. I en dagboksanteckning, då klassen fått till uppgift att beskriva ”Vad jag är bra på”, framhåller Hang just städning och matlagning men ingenting annat.

Tatjanas familj kom som flyktingar från Tjetjenien när hon var i 9-årsåldern. Familjen hade tagit sig genom Ryssland per bil med fadern som förare men Tatjana bor nu med mamma och bröder. Hennes dagboksanteckningar under årskurs fyra är ofta skrivna på ryska, ibland med en översättning till svenska. Dagböckerna i årskurs fem är till större delen skrivna på svenska men då och då finns det även ryska texter. Från början beskrivs en instängd värld med familjen där man mest sover, äter och ser på film under helgerna och Tatjana klagar över tråkigheten.

Figur 6. Tatjanas tråkiga helg, årskurs fyra



Emellanåt nämns att det kommer en tidigare bekant familj på besök med barn som leker med hennes bröder. De fortsatta dagboksanteckningarna visar så småningom en större öppenhet gentemot omvärlden och familjen besöker

bland annat McDonalds och ”café eller restaurang”. I årskurs fem beskriver hon hur hennes helger brukar vara:

Figur 7. Tatjanas helg, årskurs 5

000 Min helg 000
På min helg jag sover ofta
till 10.nånting, jag vakna och
ber sen äter jag efter när
jag har ätit städar jag och
kollar tv. Om det ska vara
varmt ute då ska vi gå ut
och gå till cafe eller rest
urang. Vilken härlig helg. Skönt
att sova länge.

Min helg

På min helg jag sover ofta till 10.nånting. Jag vakna och ber sen äter jag efter när jag ätit städar jag och kolar tv. Om det ska vara fint ute då ska vi gå ut och gå till cafe eller restu rang.

I årskurs fem nämner hon för första gången att släktingar kommer på besök, en moster och kusiner, och strax därefter berättar hon om en fantastisk helg när en yngre tjetjensk flicka, som hon beskriver som sin bästa vän, får sova över hos henne. I intervjun berättar Tatjana att modern ofta ringer och sms:ar till anhöriga och väninnor i ursprungslandet och att modern också brukar tillkalla en landsman som är skicklig i svenska när Tatjana behöver hjälp med läxorna. Tatjanas texter tyder på att det finns en tydlig orientering mot ursprungslandet med en relativt sluten familj vars rörelser i omgivningen i värdlandet till att börja med begränsas till McDonalds och ICA. Tatjana beskriver sig själv till en början som ganska isolerad tillsammans med familjen, men så småningom dyker det upp allt fler anteckningar där hon berättar om umgänge med kamrater både i skolan och på fritiden.

Sofia kom till klassen i början av vårterminen i årskurs fyra efter ett par månader i förberedelseklass. Efter några år som flyktingar i Kenya har familjen fått tillstånd att återförenas med fadern som bor i Sverige. Enligt noteringarna i dagboken tycks familjen samla ihop sig efter år i utspriddhet. Sofia beskriver hur hon längtar efter sin sexåriga syster i Uganda och hur familjen nu förbereder lägenheten innan de ska åka till Göteborg och hämta systemen när hon kommer till Sverige. Redan innan Sofia själv anlant tycks det ha funnits ett släktnätverk i Sverige. Hennes allra första dagboksanteckning i årskurs fyra handlar om kalas hos en kusin. Hon har en syster och syskonbarn som de besöker i Norge, och Sofia har också en kusin i sin klass. Dagboksanteckningarna tyder på att familjen har en orientering mot Somalia eftersom Sofia, som var i förskoleåldern när hon lämnade landet, tycks vara insatt i landets historia och exempelvis känner till namnen på presidenter, när de ledde landet och deras förhållningssätt till demokratisk utveckling. Av hennes sätt att beskriva dem verkar det som om hon lyssnat till vuxnas beskrivningar och själv nämner dem i ordalag som motsvarar hennes egna språkliga uttryck. Efter en lång beskrivning om Somalias politiska historia avslutar hon med några ord om den ”elaka” presidenten:

Figur 8. Sofias beskrivning av den elaka presidenten i Somalia, årskurs fem

Jag tycker att han var elak
 och alla valde honom ongrade
 Varför de valde honom han
 dog för cancer jag tyckte
 inte sind om honom lite lite
 sind bara

Jag tycker han var elak och alla valde honom ongrade. Han dog för cancer jag tyckte inte sind om honom litet lite sind bara.

I denna text och även andra lyfter Sofia fram politiska frågor, krig och skolväsen i Somalia. Sofias referenser till ursprungslandet skiljer sig från Tatjanas på så sätt att de inte handlar om positiva upplevelser av människor, platser och djur utan hon lyfter i stället fram händelser och företeelser som fattigdom och våld. Sofia bär alltid en klädedräkt som är typisk för ursprungslandet med slöja och långklänning, ofta mycket färgstarka och eleganta, och hennes dagbok visar också hur transnationella normer kan sätta sin prägel på familjen. Särskilt framträdande blir det när hon berättar att hon blir retad och betraktad som feg beroende på att det inte finns några manliga släktingar i hennes generation:

Figur 9. Sofias text om att få en pojkkusin

Min bästa dag va när jag
 fick veta att jag skulle få
 en pojke kusin. för att
 jag hade flickor som kusiner
 jag brukade retas för att
 man brukade säga att jag
 va feg för jag hade inte
 en bror inte heller en kusin.

Min bästa dag va när jag fick veta att jag skulle få en pojke kusin för att jag hade flickor som kusiner jag brukade retas för att man brukade säga att jag va feg för att jag hade inte en bror inte heller en kusin

Sofia uppvisar här vad som kan betraktas som ett normativt gränsöverskridande eftersom hennes text lyfter fram värderingar som tyder på att avsaknad av pojkar i släkten kan drabba flickorna, en värdering som är främmande för det svenska samhällets syn på förhållandet mellan pojkar och flickor. Under sommarlovet mellan årskurs fem och sex åker familjen till systemen i Norge. Sofia är mycket engagerad i vilka fördelar det är att vara flykting i Norge och räknar upp många förmåner som systemen och hennes familj tilldelats av handläggaren.

Kajal, Tatjana och Sofia skriver fram liknande mönster inom familjerna, nämligen nära kontakter med släkt och landsmän men inget om att familjerna har relationer till personer som är födda i Sverige eller något annat land än ursprungslandet. Deras beskrivningar tyder på transnationella band där härkomsten från ett ursprungsland upprätthåller och skapar gemenskaper inom det nya landet och med släktingar i kringliggande länder. Det tycks inte

vara någon skillnad beroende på vistelsetiden i Sverige eftersom Kajals familj som varit i Sverige snart ett decennium uppvisar samma mönster som de nyanlända elevernas familjer. Eleverna själva umgås med släkten och familjens landsmän från ursprungslandet samtidigt som de söker sig utåt och skapar nya kontakter med vänner som också är flerspråkiga men med andra förstaspråk och andra ursprungsländer än de själva.


Hangs familjemönster avviker från de andras genom frånvaron av kontakter med släktingar och landsmän. Det finns någon notering vid ett tillfälle om att man varit på besök i ursprungslandet och att han längtar tillbaka dit efter sin släkt. I övrigt visar hans beskrivningar mycket få tecken på att familjen umgås med andra. Själv skapar han andra transnationella aktiviteter genom att intressera sig för mangakultur som varken har sina rötter i ursprungslandet eller värdlandet.

Skola, fritid och framtidsdrömmar

När elever börjar skolan är en förutsättning för kunskapsinhämtning att de förstår undervisningsspråket. I föregående avsnitt diskuterades de fyra elevernas språk utifrån språkutveckling, språkbruk och identitet. Detta avsnitt inleds med en beskrivning av språkliga aspekter utifrån elevernas undervisningssituation. Kajal och Hang har varit i Sverige sedan förskoletiden och har fått sin läs- och skrivinläring på svenska som är deras andraspråk. Kajal har också lärt sig läsa och skriva på förstaspråket kurdiska i modersmålsundervisningen medan Hang inte behärskar sitt förstaspråk skriftligt. För Tatjana och Sofia är situationen annorlunda. De har båda, liksom Kajal och Hang, inte lärt sig läsa och skriva på sitt förstaspråk men inte heller på den svenska skolans undervisningsspråk, som de nu förväntas lära sig behärska så pass bra i både tal och skrift att de inom ett par år kan klara av mellanstadiets nationella prov. Situationen är komplicerad beträffande vilka språk som ska väljas för modersmålsundervisning.

För Tatjanas del blir det hennes skolspråk ryska. Eftersom hennes ryska är det språk hon också behärskar skriftligt låter klassläraren henne skriva dagboksanteckningar på ryska. På så vis kan hon upprätthålla sitt tankeflöde medan hon skriver och blir inte distraherad av funderingar över formuleringsproblem. Därefter kan hon översätta till svenska. I följande text har hon berättat om sin helg, ett återkommande tema i hennes dagböcker under årskurs fyra.

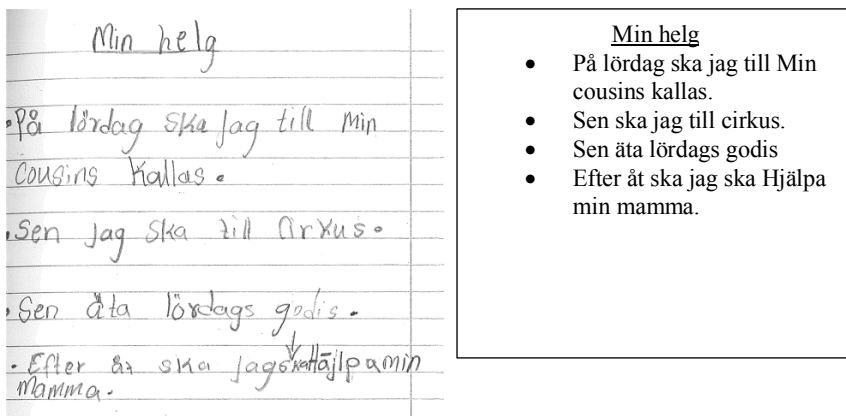
Figur 10. Tatjanas dagboksanteckning på ryska och svenska, årskurs 4

<p>Мои выходные В пятницу мы выходные были просто выходные. Я встала в 07.00 и стала собирать вещи, и когда на- чало время, как я обычно встала 12.35 или 14.15, я ушла в школу в 16.00. И когда начался воскресенья я была очень счастлива.</p>	<p>(översättning från ryska av Anja Nertyk). Min helg I fredags var min helg underbar. Jag vaknade kl. 7 och började titta på tecknade filmer och när det blev 12.35, då när jag brukar vakna – eller kl. 14.00 eller 15.00- städade jag i huset. När det blev söndag åt jag mycket god mat</p>
<p>Min helg. I fredag min helg blev mick fin. Jag vaknade kl. 07.00 och tittade filmerna och sen, jag steda hemma. Och sen komer söndag och jag äter en god ätt.</p>	<p><u>Min helg</u> I fredag Min helg blivi micke fin. Jag vaknar 07.00 och titar filmerna och sen, jag steda hema. Och sen komer söndag och jag äter en god ätt.</p>
	

Under den första tiden i klassen skriver Tatjana alltid på ryska med ibland efterföljande översättningar. Så småningom övergår hon helt till svenska, vilket kan ses som ett tecken på att hon nu under migrationsprocessen börjar känna sig så trygg i värdlandets språk att hon vill visa upp sina ämneskunskaper också på detta språk.

Sofia får till skillnad från Tatjana inte någon undervisning i det språk som hon behärskar skriftligt utan nu ska hon i modersmålsundervisningen lära sig skriva på förstaspråket somaliska som hon dittills endast behärskat muntligt. I dagböckerna skriver hon enbart på svenska till att börja med och den första anteckningen efter ankomsten från förberedelseklassen visar en förhållandevis god svenska:

Figur 11. Sofias första notering i dagboken



Min helg

- På lördag ska jag till min Cousins Kallas.
- Sen jag ska till Cirkus.
- Sen äta lördags godis.
- Efter å ska jag hjälpa min mamma.

Min helg

- På lördag ska jag till Min cousins kallas.
- Sen ska jag till cirkus.
- Sen äta lördags godis
- Efter åt ska jag ska Hjälpa min mamma.

Sofia framhåller sig själv som en flitig elev med höga ambitioner och skriver i sin dagbok: ”jag är bra på NO för jag vill bli en doktor i framtiden. Jag brukar lysna på min lärare respekterar Mycket”. Till skillnad från Tatjana, vars texter på ryska avtar i årskurs fem, börjar nu Sofia skriva texter också på somaliska. Noteringarna är ofta hela sidor utan översättningar till svenska, men enligt modersmålläraren i somaliska innehåller texterna många språkliga felaktigheter. Kanske gör Sofia sina noteringar på somaliska för att visa klassläraren att hon är skicklig också på sitt förstaspråk samtidigt som hon härigenom hävdar sitt ursprung. Oavsett anledningen fortsätter Sofia att emellanåt skriva på somaliska medan Tatjanas ryska anteckningar blir allt färre.

Alla fyra eleverna visar i dagböckerna att de uppskattar sin skola och sin lärare, särskilt de båda nyanlända eleverna som också lägger in ett jämförande perspektiv till sin nya lärares och skolas fördel i bland annat uttryck som ”världens bästa lärare” (Sofia) och ”världens bästa skola” (Tatjana).

Att ta till sig värdlandets normer om utveckling till självständighet ses som en fråga om socialisation i värdlandet under den pågående migrationsprocessen (Romme Larsen 2013). En sådan utveckling handlar enligt västerländska normer om frigörelse från familjen, umgänge med andra, aktiviteter på fritiden och för landet specifika kroppstekniker som idrott, cykling och simning (Romme Larsen 2013). I dagböckerna framkommer att eleverna visserligen är starkt bundna till familjerna och släkten men att de också umgås med kamrater utanför familjekretsen. För Tatjanas och Sofias del visar dagböckerna att de under de två första åren i svensk skola bygger upp ett umgänge med kamrater utanför familjekretsen medan Hangs dagboksanteckningar tyder på att han är mer isolerad i hemmet. De tre flickorna utövar fritidsaktiviteter som dans och idrott tillsammans med andra medan Hang mestadels tillbringar fritiden med att rita och måla drakar och mangafigurer samt att hjälpa mamma. Liksom Hang hjälper Tatjana till att städa hemma och tar hand om småsyskon, lagar mat och nattar dem när

mamma så småningom börjar arbeta. Hon ritar och målar ofta men skapar sig också en värld utanför hemmet. Hon är nyanländ och har inte lärt sig simma som är en av värdlandets förväntade tekniker men får lära detta genom skolans försorg:

Figur 12. Tatjana berättar att hon lär sig simma i simhallen, årskurs 4

<p>Simhålen.</p> <p>På skolan alla här verbyta me inte dom barnen som kan inte ma. Dom går till simhålen. På simhålen vi lärare på att sim</p>	<p>Simhålen</p> <p>På skolan alla här verbyta me (verkstad, förf:s anm) men dom barnen som kan inte sima. Dom går till simhålen. På simhålen vi lärare på att sima.</p>
--	---

Samtliga fyra elever befinner sig i en migrat m framtiden kan vara aktuella, vilket enligt Norton (2000) också är en komponent i identitetskonstruktioner. Kajal, som varit i Sverige längst tid, tänker sig en framtid i USA eller London eller att bo kvar i Sverige. Hon nämner inte ursprungslandet som hon tidigare sagt sig hysa stark längtan till. Hang, som tidigare visat avoghet gentemot ursprungslandet tänker sig detta som en möjlig destination förutom USA. De två elever som anlänt senast tänker stanna i Sverige och slå sig ner i Stockholm. Hang och Tatjana har drömmar om någon sorts konstnärssyrke, Kajal sminkös eller frisör och Sofia kirurg, vilket hon och fadern kommit överens om.

Intressant är att de båda nyanlända eleverna skriver att de tänker sig att de vill fortsätta med sina hobbyaktiviteter som är gymnastik för Sofia och för Tatjana fotboll och andra bollspel. Det tyder på att de tagit till sig värdlandets normer om förväntade aktiviteter på fritiden som ett led i frigörelseprocessen (Romme Larsen 2013). I sina framtidsdrömmar nämner eleverna också hur stor familj de föreställer sig. Kajal och Tang tänker sig, helt i enlighet med typiskt västerländska mönster för familjebildning, att få två barn, medan Tatjana och Sofia ska ha fyra barn. Sofia skriver att hon tänker sig en liten familj, vilket tyder på en transnationell identitet där hon följer ursprungslandets norm för vad som räknas som en liten familj, vilket skiljer sig från värdlandets. Kajal och Tatjana har också föreslagit namn på sina barn, namn som alla bär transnationell prägel, exempelvis Amina och Arti. Tatjana som hade katt och sköldpadda i ursprungslandet ska ha sådana djur i framtiden. De båda djuren kan betraktas som transnationella artefakter med symbolisk betydelse (Povrzanović Frykman 2015), vilka följer med Tatjana från tiden i ursprungslandet in i hennes framtid.

Fyra elever – fyra familjer i diaspora

Khayati & Dahlstedt (2013:86ff) beskriver fyra övergripande diasporamodeller som kan relateras till makt och egenmakt. I detta avsnitt diskuteras diasporiska inslag i familjerna så som de lyfts fram av de fyra eleverna samt hur eleverna förhåller sig i sin frigörelseprocess i förhållande till familjens diasporiska situation. Eleverna diskuteras i den turordning som de anlant till Sverige, det vill säga först Kajal som ankommit vid ett och ett halvt års ålder, därefter Hang vid fyra år, Tatjana vid nio år och Sofia vid tio års ålder.

Kajal

Kajal och hennes föräldrar kom som flyktingar till Sverige och hennes texter tyder på att den kurdiska familj hon tillhör har en spridning i det geografiska rummet och en stark intern solidaritet. I texterna kan man också utläsa en hemlandsorientering, som förstärks av Kajals deltagande i modersmålsundervisning i kurdiska men som framträder särskilt tydligt i Kajals beskrivning av en valdag i Göteborg:

Min mamma och pappa och Jag och min syster skulle åka till Göteborg för att Mamma och Pappa och min syster skulle rösta på president i Iraq/Irak. När vi var framme hörde vi kurdisk musik typ alla i Göteborg hörde. Det var jättevarmt där. Vi skulle stå på ett led för att skulle rösta vi väntade jättelänge. Jag tänkte – Öh vad lång tid det tar [...] Jag såg massa kurdiska flaggor.

Trots att Kurdistan splittrades upp av de segrande makterna efter första världskriget och fördelades på tre stater, ger Kajals beskrivningar intryck av att hon ser – eller kanske vill se – området som en nationell stat till vilken hon vid flera tillfällen uttryckt sin längtan. Inom gruppen tycks det således finnas en sammanhållning utanför ursprungslandet med gränsbevarande praktiker och upprätthållande av myten om ett idealt men förlorat hemland, vilket stämmer överens med andra skildringar av agerande hos kurder i exil (Khayati & Dahlstedts 2013). Hennes beskrivningar av exempelvis besöket i Göteborg med kurdisk musik som var så hög att det hördes över hela Göteborg och ”massa med kurdiska flaggor” pekar på starka diasporiska drag i den kurdiska gruppen vilka refererar till *det idealistiska offerperspektivet* i enlighet med Khayati & Dahlstedts diasporamodeller (2013). För Kajals del handlar det kanske mest om längtan efter sin släkt i ursprungslandet samtidigt som hennes dagboksanteckningar visar att hon är starkt präglad av den diasporiska situationen.

Trots att Kajal i sina dagböcker framhäver sin starka längtan efter Kurdistan och sin familj där är det inte i Kurdistan hon planerar att i framtiden bosätta sig utan, förutom i Sverige, kan hon också tänka sig USA eller London. Kanske kan man säga att hon är vad Montesino (2005) kallar för transnationell världsmedborgare för vilken varken ursprungslandet eller det nya hemlandet ses som de enda möjliga alternativen utan även andra delar av världen betraktas som möjliga bosättningsplatser. Att Kajal har funderingar

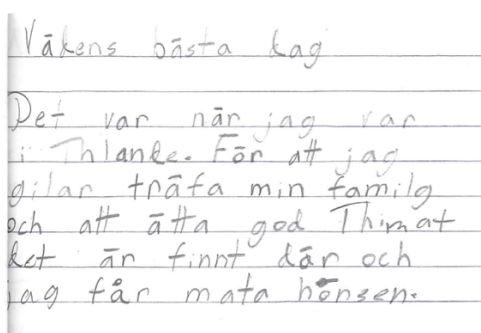
på att flytta till London eller USA tyder på att hon inte är särskilt tyngd av den diasporiska gruppens sammanhållning och gränsbevarande praktiker utan har anammat de enligt Romme Larsen (2013) västerländska normerna om vuxenlivet som frigörelse från familjen.

Hang

Hang, vars båda föräldrar är thailändare, flyttade med sin mamma till Sverige när han var i förskoleåldern, och han är den enda av de fyra eleverna som inte kommit till Sverige som flykting. Hangs dagboksanteckningar visar inte upp sådana diasporiska drag som tydlig hemlandsorientering och han deltar inte i modersmålsundervisning. Det finns inga noteringar om samvaro i Sverige med släktingar eller andra personer från ursprungslandet och därmed inte heller gränsbevarande praktiker inom gruppen. Han för en ganska ensam tillvaro och det finns inga tecken på att han orienterar sig socialt mot ursprungslandet genom exempelvis regelbunden kontakt med mor- eller farföräldrar eller andra släktingar. Det finns inga uppgifter om varför hans mamma flyttade till Sverige, men tänkbart är att hon flyttade för att förbättra sina livsvillkor.

Till skillnad från de andra tre eleverna kan Hang dock tänka sig att bosätta sig i ursprungslandet Thailand i framtiden. I en text där eleverna fått i uppgift att skriva om "Världens bästa dag" beskriver Hang varför han uppskattar sitt ursprungsland:

Figur 13. Hangs tankar om Thailand, årskurs 5



Världens bästa dag
 Det var när jag var i Thailand,
 För att jag gillar träffa min
 familj och att äta god
 Thmat det är fint där och
 jag får mata hönsen

Om man betraktar Hangs texter utifrån ett diasporiskt perspektiv kan man säga att det finns inslag av en viss hemlandsorientering i hans minnen, hans sporadiska bokstäver på thai i dagböckerna och framtidsplaner. Han tycker att det är fint i Thailand, vilket kan ses som en anledning till att återvända, det vill säga migrera till en bättre tillvaro någon annanstans än i Sverige där han nu vistas. Betraktat ur Khyastis & Dahlstedts modeller för diasporaperspektiv (2013) är i så fall *det nomadiska perspektivet* närmast till hands. Liksom Kajal har han drag av världsmedborgare när han tänker sig att han i framtiden förutom i Thailand också skulle kunna bosätta sig i USA. Hans beskrivningar

visar ett bundet familjeliv tillsammans med mamman, men också att han, liksom Kajal, i sina framtidsdrömmar anammat västerländska normer om frigörelse från familjen (Romme Larsen 2013).

Tatjana

Tatjana kom som flykting tillsammans med sin familj och bodde den första tiden tillsammans med dem på en flyktingförläggning i Sverige. Enligt Tatjanas dagböcker finns det en fortsatt orientering mot ursprungslandet, men inget tyder på att det skulle finnas gränsbevarande praktiker med en stark intern solidaritet inom släkten eller gruppen i Sverige. Familjen får då och då besök av andra familjer som har samma språkliga bakgrund, men först i årskurs fem skriver hon att släktingar kommit på besök. De första dagböckerna i årskurs fyra visar upp en ganska isolerad familjetillvaro som efter hand tycks förändras. Den geografiska spridningen framträder tydligt i Tatjanas dagböcker, medan en gruppsolidarisk hemlandsorientering inte verkar lika påtaglig, även om det då och då förekommer uppgifter som visar att det finns transnationella kontakter och minnen från ursprungslandet. Tatjanas deltagande i modersmålsundervisning på ryska kan ses som ett led i en hemlandsorientering. De föränderliga skeendena i familjen och anpassningen till värdlandet skulle kunna hänföra familjen till *det socialkonstruktiva perspektivet* på diaspora enligt Khayastis & Dahlstedts (2013) modeller för kategorisering. I Tatjanas dagboksanteckningar framkommer hur familjen håller på att anpassa sig till livet i Sverige och hur hon själv lär sig simma och deltar i förväntade fritidsaktiviteter. I Sverige tänker hon sig att stanna även i framtiden, alltså inte alltför långt från den familj som är en länk mellan det land hon lämnat och det land som hon nu bor i. Hon tänker sig i nuläget, ett par år efter ankomsten, att stanna i det nya hemlandet och att migrationen därmed avstannar där.

Sofia

Sofia kom med flyg från Kenya tillsammans med mamma och systrar. Hennes familj är ett exempel på en bred geografisk spridning, eftersom familjen befann sig i tre olika länder, Kenya, Uganda och Sverige, innan den efter år av splittring slutligen återförenades. Sofias dagböcker visar att hennes familj förutom kriteriet geografisk spridning också tycks uppfylla kriterierna hemlandsorientering och intern sammanhållning inom gruppen i det nya hemlandet. Hemlandsorientering är inte så tydligt uttalad som i Kajals fall, men Sofias anteckningar tyder på att hon är insatt i sitt ursprungslands tidigare historia och politiska skeenden, information som hon troligen fått av de vuxna. De många anteckningarna om släktingar av olika slag, äldre såväl som yngre, tyder på en intern sammanhållning i gruppen med gränsbevarande praktiker.

Sofias familj kommer från Somalia, ett tidigare av västmakter koloniserat land som ockuperades i norr av England och i söder av Italien. Efter självständigheten har landet skakats av såväl interna strider som strider

mot Etiopien och USA, och många invånare har liksom Sofias familj tagit till flykten. Familjen har migrerat till västvärlden men bibehåller sina traditioner, sin traditionella klädedräkt och religion och utmanar därmed det som av Khayati & Dahlstedt (2013:93) beskrivs som ”vitheten som normalitet”. I Sofias dagböcker finns beskrivningar om politik och skeenden i ursprungslandet, men ingen av anteckningarna genomsyras av samma längtan som Kajals eller Tatjanas. Det nämns inga tankar på återvändande utan familjen är här på sina egna premisser, och Sofia och hennes pappa siktar på att det är här ska hon göra karriär och bli kirurg. Med utgångspunkt i Khayatis & Dahlstedts modeller för diaspora skulle Sofias familj kunna kategoriseras som ett exempel på *det postkoloniala perspektivet*.

Sofias texter visar på en stark bundenhet till familjen samtidigt som hon tar till sig vissa av västvärldens normer om individuell frigörelse (Romme Larsen 2013). Hon utövar fritidsaktiviteter som gymnastik och fotboll men dagboksanteckningarna vittnar inte om besök på simhallen. I framtiden vill hon bosätta sig i Stockholm, ytterligare ett steg in i en västvärldsmetropol, men inte för långt bort från den övriga familjen i Sverige. Liksom för Tatjana, blir det i så fall ett slutsteg i migrationen eftersom hon stannar i sitt nya hemland och tänker använda sig av de möjligheter till karriär som finns på plats.

Diskussion

Samtliga elever i den här undersökningen har en migration som rört sig i riktning mot västerlandet och det är också i västerlandet som alla tänker sig att fortsätta att leva med undantag för Hang som nämner återflyttning till Thailand som ett möjligt alternativ.

Alla fyra eleverna har mer eller mindre upplevt det som Bak beskriver som ”en barndom i rörelse” (2013), men efter resor som kan ha inneburit flykt och oro för dem speglar deras anteckningar i dagböckerna ett ganska stillsamt liv och att de funnit sig ganska väl tillrätta i både skola och bostadsort. Elevernas närmiljö är ett bostadsområde där det förekommer en hel del social oro och otrygghet, men eleverna skriver inte om det i sina dagböcker. Deras dagböcker ger intryck av en trygghet i området, beskrivningar som förstås kan vara skenbara och ges olika tolkningar. Även om det hos de tre eleverna Kajal, Tatjana och Sofia framkommer diasporiska drag som visar både stark hemlandsorientering och gränsdragande praktiker inom gruppen är återflyttning till ursprungslandet ändå ingenting som eleverna tycks se som ett tänkbart alternativ i framtiden. Att de har modersmålsundervisning kan ses som ett tecken på orientering mot ursprungslandet men kan också handla om att man vill upprätthålla ett språk som känns naturligtast i familjetillvaron. Ett annat motiv kan vara att elevernas lärare framhållit vikten av att vidmakthålla sitt förstaspråk för att kunna lära sig andraspråket svenska bättre. Med utgångspunkt från detta motiv kan därför familjen betrakta modersmåls-

undervisning som en anpassning till det nya hemlandet snarare än en orientering mot ursprungslandet.

De flesta av texterna i elevernas dagböcker består av berättelser och reflektioner som skulle kunna ha skrivits av vilken elev som helst i mellanstadiet oavsett om de har migrationsbakgrund eller inte. Dessa texter innehåller många berättelser som framför allt handlar om upplevelser i skolan, i hemmet och närområdet med besök på ICA eller McDonalds. Dagböckerna speglar en ganska trygg skoltillvaro (se Angel & Hjern 2004; Kästen-Ebeling & Otterup 2014) med en positiv inställning till lärare och tränare och skolan som ett ställe varifrån man också ibland gör utflykter exempelvis till konserter, teater och konstevenemang. Sådana händelser beskrivs alltid enligt dagböckerna som arrangerade i skolans regi medan beskrivningar av helger och lov tycks visa att man aldrig gör den sortens utflykter med familjen. Enligt elevernas berättelser tillbringas de helger och lov i sitt närområde, en stadsdel i en större stad. Någon gång är de med en kompis i simhallen, spelar fotboll i laget eller besöker ett affärscentrum, men de flesta av anteckningarna om helger och lov handlar om tilldragelser i det egna hemmet eller hos en kompis eller släkting. Elevernas beskrivningar av resor bort från närområdet handlar om besök hos släktingar i Sverige, övriga Europa eller ursprungslandet men aldrig om besök på rekreationsorter eller i naturen i värdlandet.

Tre av eleverna har kommit till Sverige som flyktingar tillsammans med sina familjer och man kan tänka sig att de bär med sig familjens erfarenheter av krig och förföljelse som rädslor. Detta framkommer inte särskilt ofta i dagböckerna, och när läraren ger dem i uppgift att skriva om sina rädslor associerar ingen av dem till sin familjehistoria, utan de skriver om farligheter som andra elever i den här åldern kan tänkas skriva om, exempelvis zombies, exorcister, vattenlevande dinosaurier, spindlar och ormar, det vill säga om rädslor som mest utgår från fantasivärldar och inte verkliga upplevelser som drabbat familjen. Detta innebär inte att de inte kan hysa andra rädslor som betingas av familjens migrationserfarenheter, men det framkommer inte tydligt i dagböckerna.

Trots att denna studie endast omfattar fyra elever visar den att elever med migrationserfarenheter lever under helt olika betingelser i det svenska samhället. De här eleverna går i samma klass i en skola som kan ses som en trygghetsskapande, utjämnande och kompenserande faktor, men deras levnadsvillkor präglas av familjens uppbrott och nyorientering i ett annat samhällssystem. Den bild som avtecknar sig utifrån elevernas beskrivningar visar att eleverna socialiseras in i det svenska samhället samtidigt som de bär med sig inslag av transnationalitet med gränsöverskridanden mellan ursprungsland och värdland. De präglas av familjens diasporiska identitet men skapar ett eget transnationellt rum (Elmeroth 2014) som inte bara knyter an till familjen utan också till nya transnationella gemenskaper med kamrater i det nya hemlandet.

Litteratur

- Angel, Birgitta & Hjerm, Anders (2004). *Att möta flyktingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Sally (2003). "Associationsless children: inner sports and local society in Denmark", i Karen Olwig & Eva Gulløv (red), *Children's places – cross cultural perspectives*. London: Routledge, s. 138–161.
- Bak, Maren (2013). "Barndom och migration" i Maren Bak & Kerstin von Brömssen (red), *Barndom & migration*. Umeå: Boréns bokförlag, s. 13–45.
- Björnberg, Ulla (2013). "I väntan på uppehållstillstånd", i Maren Bak & Kerstin von Brömssen (red), *Barndom & migration*. Umeå: Boréns bokförlag, s. 139–165.
- Boukaz, Laid & Bunar, Nihad (2015). "Diagnos: Nyanländ", i Nihad Bunar (red), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 263–290.
- Brubaker, Rogers (2005). "The 'diaspora' diaspora". *Ethnic and Racial Studies*, Vol 28 no 1 January 2005: 1–19.
- Bruneau Michel (2010). "Diasporas, transnational spaces and communities", i Rainer Bauböck & Thomas Faist (red), *Diaspora and transnationalism. Concepts, theories and methods*. Amsterdam: Amsterdam University Press, s. 35–50.
- Bunar, Ninad (2010). *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Dewilde, Joke (2017). "Multilingual young people as writers in a global age", i Åsa Wedin, Bethanne Paulsrud, Jenny Rosén och Boglárka Straszer (red), *Translanguaging and education. New perspectives from the field*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Elmerot, Elisabeth (2014). "Interkulturell pedagogik", i Gilda Kästen-Ebeling & Tore Otterup (red), *En bra början – mottagande och introduktion för nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur, s. 49–56.
- Faist Thomas (2010). "Diaspora and transnationalism: What kind of dance partners?", i Rainer Bauböck & Thomas Faist (red), *Diaspora and transnationalism. Concepts, theories and methods*. Amsterdam: Amsterdam University Press, s. 9–34.
- Khayati, Khalid & Dahlstedt, Magnus (2013). "Diaspora – relationer och gemenskap över gränser", i Magnus Dahlstedt & Anders Neergaard (red), *Migrationsens och etnicitetens epok. Kritiska perspektiv i etnicitets- och migrationsstudier*. Stockholm: Liber, s. 82–109.
- Kramsch, Claire (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore (2014). "Skolan den bästa resursen", i Gilda Kästen-Ebeling & Tore Otterup (red), *En bra början – mottagande och introduktion för nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur, s. 173–179.

- Lindgren, Maria, Svensson, Gudrun & Zetterholm, Elisabeth (red) (2015). *Forskare bland personal och elever: Forskningssamarbete om språk- och identitetsutveckling på en flerspråkig skola*. Växjö: Linneaus University Press.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (2012). "Flerspråkiga elevers språkutbildning", i Mikael Olofson (red), *Lärrollen i svenska som andraspråk*. Symposium 2012. Stockholm: Stockholms universitets förlag, s. 28–51.
- Lupsa, Manuela (2014). "Bilderna av en flerspråkig skola i lokalpressen" i Peter Andersson et al. (red), *Mångfaldens möjligheter: Litteratur och språkdiraktik i Norden*. Göteborg: Göteborgs universitet, s. 327–351.
- Montesino, Norma (2005). *Transnationella inslag i utsatta barnfamiljers konsumtion*. Paper som presenterades på Migrationsforskningsseminarium i Växjö. Samarbetsrådet för migrationsforskning, Växjö universitet 28 april, 2005. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:205094/FULLTEXT01.pdf>.
- Nilsson Folke, Jenny (2015). "Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering", i Nihad Bunar (red), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 37–80.
- Norton, Bonny (2000). *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Olsson, Erik (2007). *Transnationella rum. Diaspora, migration och gränsöverskridande relationer*. Umeå: Bornéa bokförlag.
- Otterup, Tore (2005). *Jag känner mig så begåvad bara: Om flerspråkighet och identitetskonstruktioner bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Pitkänen-Huhta, Anne (2013). "First, second, foreign languages: Or linguistic resources for multilingual practices?" Föreläsning på Nordand 11. Den 11:e konferensen om Nordens språk som andra- och främmandespråk. 13–14 juni, 2013, Stockholms universitet.
- Portes, Alejandro & Rumbaut, Ruben, G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Povrzanović Frykman, Maja (2015). "Att höra hemma både "här" och "där": transnationella familjer och materiella praktiker". Malmö högskola och Agderforskning: *Laboratorium för folk och kultur, En kulturvetenskaplig tidskrift*. <https://bragelaboratorium.com/2015/05/27/att-hora-hemma-bade-har-och-dar-transnationella-familjer-och-materiella-praktiker/>
- Romme Larsen, Birgitte (2013). "Mötet med lokalsamhället", i Maren Bak & Kerstin von Brömssen (red), *Barndom & migration*. Umeå: Boréns bokförlag, s. 221-245.
- Skolverket 2017. RAPPORT 455: 2017. Skolverkets lägesbedömning 2017.
- Svensson, Gudrun (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Torpsten, Ann-Christin & Svensson, Gudrun (2017). "Jag tycker det är bra med translanguaging", i Åsa Wedin (red), *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget, s. 61–88.

VR 2011, *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Lärares rörlighet i text och praktik. En studie av kollegialt lärande

Kristina Danielsson, Ewa Bergh Nestlog & Ellen Krogh

Introduktion

År 2015 sjösatte Skolverket fortbildningssatsningen Läslyftet, som i dag ingår i Skolverkets nationella skolutvecklingsprogram (Skolverket u.å.). Läslyftet rör inte bara läsande, utan syftar till kompetensutveckling inom det bredare fältet språk-, läs- och skrivdidaktik. Projektet bygger på lärares kollegiala lärande och genomförs med statsbidrag 2015–2019. Inom den perioden förväntas satsningen involvera omkring 20 % av alla lärare inom samtliga årskurser. Flera universitet och högskolor har utarbetat en rad specialiserade moduler i samarbete med Skolverket och dessa kommer även efter 2019 att vara tillgängliga som ett rikhaltigt digitalt kompetensutvecklingsmaterial.

Fortbildningssatsningen bygger på en modell för kollegialt lärande där ett lärarlag inom loppet av en termin samarbetar om att studera teori och planera undervisning och därefter utvärdera individuellt genomförd undervisning. Randahl (2017) har studerat de kollegiala samtalen hos ett lärarlag bestående av svensklärare i deras arbete med två moduler av Läslyftet. Hon visar att lärarna primärt orienterade sig mot sin egen kompetensutveckling, medan samtalen i väsentligt mindre grad rörde elevernas lärande, något som i tidigare forskning om skolutveckling framhävs som avgörande för uthålligheten i kollegialt lärande (Randahl 2017, Timperley 2008). Andersson Varga och Randahl (2017) pekar på att detta kan ha en strukturell bakgrund i att skolornas val av moduler i Läslyftet inte på ett systematiskt sätt har byggt på lärarlagens nulägesanalyser av elevers kunskapsläge, något som i högre grad kunde ha riktat uppmärksamheten mot elevers lärande.

Medan lärares samarbete i Läslyftet således har undersökts i flera studier, saknas studier som också undersöker lärares konkreta klassrumsarbete inom ramen för Läslyftet. Syftet med den här fallstudien är att bidra till fältet genom att dels undersöka lärares kollegiala samtal, dels undersöka hur en lärare omsätter Läslyftet i den egna praktiken. Fallstudien har genomförts inom ramen för ett lärarlags arbete med modulen *Skriva i alla ämnen, åk 4–6* (Skolverket 2015/2018). För det första undersöker vi vad som kännetecknar den kollegiala interaktionen under arbete med det inspirationsmaterial som presenteras i modulen. För det andra undersöker vi vad i inspirationsmaterialet en av lärarna tar fasta på och hur det omsätts i klassrumspraktiken i den efterföljande undervisningsaktiviteten. I en kommande studie undersöks de texter eleverna skapat inom ramen för samma undervisningsaktivitet och hur de i textsamtal talar om sina texter.

Forskning om kollegialt baserade skrivdidaktiska skolutvecklingsprojekt

Modellen för det kollegiala lärandet i Läslyftet har inspirerats av internationella erfarenheter av kollegiala skolutvecklingsprojekt i stor skala (Randahl 2017, jfr Stoll et al. 2006, Timperley 2008). Det svenska projektet är dock anpassat på olika sätt. I Läslyftet ingår inte inbördes observation och gemensamma analyser av undervisningen, eftersom den svenska modellen bygger på att lärarna ska använda sin ordinarie kompetensutvecklingstid för satsningen (jfr Randahl 2017: 290).

I den nordiska kontexten finns inga andra nationella skolutvecklingsprojekt inom språk-, läs- och skrivdidaktik som i skala eller ambition liknar Läslyftet. Här kan dock nämnas den norska satsningen ”Ungdomstrinn i utvikling” (Utdanningsdirektoratet u.å.), där läsning och skrivning är fokuserade delområden. Inom utbildningspolitiken kan man sen ett tiotal år tillbaka se en allt större uppmärksamhet på litteracitet i skolan, och detta har satt spår i olika politiska reformer. Ett radikalt exempel är Kunnskapslyftet i Norge (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06) som, inspirerat av OECD:s DeSeCo-program, införde ett antal grundläggande färdigheter, bland annat läsning och skrivning, i skolans alla ämnen och årskurser. Detta har i sin tur lett till flera större forsknings- och utvecklingsprojekt inom ramen för skrivande i alla ämnen, vilket är av särskilt intresse för denna artikel. Det norska projektet SKRIV (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring 2006–2010) involverade ett stort antal lärare från förskola till gymnasium i ett forskningsprojekt om skrivande i olika ämnen med målet ”å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagkompetanse hos nåtidige og fremtidige lærere i forhold til skriving i flere fag” (Smidt 2010:14). Ett huvudfynd i SKRIV och ett centralt fokus i de interventioner som genomfördes inom ramen för projektet var att syftet med skrivuppgifter ofta var underkommunicerat för eleverna, och att skrivuppgifternas relevans och mening framstod som oklar. Därför blev en grundsten i projektets teser om god undervisning att eleverna ska ha klart för sig inte bara innehåll och form i skrivandet, utan också bruksaspekten, det vill säga funktion, skrivsituation och tänkt läsare (Smidt 2010). Analyserna i SKRIV byggde på den triadiska tankemodell som Sigmund Ongstad (2004, 2006) har utvecklat med inspiration från Bakhtin (1986), där alla språkliga yttranden och genrer kan ses utifrån tre aspekter, nämligen form, innehåll och funktion. En motsvarande dialogisk grundmodell används i föreliggande artikels analyser och det är också en central utgångspunkt i modulen *Skriva i alla ämnen*, som lärarna i denna studie arbetat med.

Det danska praxisutvecklande forskningsprojektet ”Skrivedidaktik på mellemtrinnet” genomfördes 2012–2014 i en dansk förortskommun och involverade fem skolor med lärarlag som bestod av lärare från olika ämnen, handledare, skolläda och kommunens läs- och skrivkonsulent (Brok, Bjerregaard & Korsgaard 2015). Syftet med projektet var att undersöka hur

ett ökat fokus på ämnesskrivande kunde främja elevernas skrivlust och läsförståelse och på så sätt bana väg för ett ökat lärande. Även det danska projektet visade att skrivandets funktion typiskt inte kommunicerades till eleverna. Dessutom visade observationer att lärarna inte tydliggjorde ämnens specifika ämnesspråk och sätt att skriva, och det saknades en gemensam kunskap om språk, skrivande, skrivprocesser och skrivandets funktion för tänkande och lärande. En dominerande genre i ämnesskrivandet utanför danskämnet var så kallade kortsvarstexter och fragmenterade svar på lärarens frågor. Detta är en observation som också gjordes inom SKRIV (Solheim, Larsen & Torvatn 2010). Det danska projektets interventioner var enligt Brok och kollegor lyckade och ledde till en förändrad kultur på skolorna, något som främst framkom i lärarnas utvärderingar och reflektioner. Projektet bekräftar därmed Läslyftsprojektets generella relevans, och även relevansen för den Läslyftsmodul om skrivande i alla ämnen som är i fokus för den här studien. I det danska projektet saknas dock den typ av fallstudier av utvecklingsorienterad undervisning som den här artikeln fokuserar.

Norm-projektet (*Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning, 2012–2016*) involverade ett större antal lärare i 20 norska skolor i en omfattande kvalitativ och kvantitativ interventionsstudie om bedömning av skrivande som grundläggande färdighet i norsk skola. I projektet utvecklade och provade forskare och lärare ut explicita normer för bedömning av elevers skrivande i årskurs 4 och 7 och man undersökte hur dessa normer påverkade elevernas skrivkompetens och lärarnas bedömningspraktik. Projektets grund i socialsemiotisk teori och dess funktionella förståelse av skrivande visualiseras i det så kallade Skrivhjulet (Berge, Skar, Matre, Solheim & Thygesen 2017). Den modellen användes också som grundmodell i den Läslyftsmodul som vi sätter fokus på i den här artikeln. Norm-projektet siktade alltså på att utveckla en bred och nyanserad förståelse av skrivundervisning i skolans alla ämnen, bland annat genom sitt fokus på att utveckla ämnesdidaktiskt relevanta skrivuppgifter, ur såväl lärares som elevers perspektiv.

Sammantaget har den nordiska forskningen om lärares utveckling av kompetenser i ämnesskrivande alltså bland annat visat att det finns ett stort behov av kompetensutvecklingssatsningar som Läslyftet. Den skrivundervisning som observerats inom ramen för dessa utvecklingsprojekt karaktäriserades av att skrivandets syfte var underkommunicerat och att man inte uppmärksammade den roll olika textresurser har i skrivandet. Man visade dock på mycket positiva resultat i samtliga projekt som beskrivits ovan. De kvalitativa fynden i det norska Norm-projektet stöds också av kvantitativ dokumentation som gjorts när det gäller elevernas utbyte av interventionerna (Berge m.fl. 2017).

Läslyftsmodulen *Skriva i alla ämnen*

En fortbildningsmodul inom Läslyftet genomförs under en termin av ett lärarlag som leds av en handledare som har genomgått en särskild handledarutbildning. Materialet som lärarna arbetar med består av artiklar, film, diskussionsfrågor och förslag till undervisningsaktiviteter. Modulerna är strukturerade i åtta delar som man arbetar med under två veckor vardera. Dessa delar består av fyra fasta moment: i moment A förbereder sig deltagarna individuellt genom att ta del av ett inspirationsmaterial, det vill säga att läsa en artikel och eventuellt också se en film som exempelvis visar en undervisningsaktivitet utifrån artikeln. I moment B genomförs ett kollegialt samtal om inspirationsmaterialet, och vid det tillfället förbereder också deltagarna en undervisningsaktivitet som är knuten till innehållet. I moment C genomför varje deltagare undervisningsaktiviteten som en del av sin ordinarie undervisning. I moment D möts lärarna igen för att diskutera erfarenheter från undervisningsaktiviteten.

Läslyftsmodulen *Skriva i alla ämnen* (Skolverket 2015/2018) består således av åtta delar som tar upp skrivande och skrivundervisning utifrån olika perspektiv, och där en bärande modell är grundtankarna i *Skrivhjulet*. Modulen i sin helhet är fritt tillgänglig från Lärportalen (Skolverket u.å.) och den har delvis reviderats sedan lärarlaget som följts i denna studie använde den. Modulen utarbetades under ledning av Institutionen för svenska språket vid Linnéuniversitetet och författarna till denna artikel har då medverkat som redaktörer och som artikelförfattare. Bergh Nestlog och Danielsson har också varit involverade i en senare evaluering och omarbetning av modulen. Även om vi alltså själva är involverade i de här delarna av Läslyftsarbetet är föreliggande studie ingen evalueringsforskning. Vårt forskningsintresse utgår alltså inte från de politiska målen med Läslyftet ”att ge lärare vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga med syfte att förbättra elevernas läsförståelse och skrivförmåga” (Regeringen 2013). Vi har genomfört en explorativ och beskrivande undersökning av de förändringsprocesser av undervisning som sätts igång i och med att lärare deltar i fortbildningen och då specifikt i relation till en av de moduler vi själva har utvecklat.

Denna fallstudie har särskilt fokus på del 5 i modulen *Skriva i alla ämnen*, nämligen ”Val av modalitet”, som introducerar multimodala aspekter på text och textskapande. På Lärportalen introduceras Del 5 så här:

Som skribent väljer man alltid hur texten ska presenteras utifrån sådant som syfte, tänkt läsare och ämnesinnehåll. Den här delen handlar om hur lärare kan stötta eleverna att göra dessa val på ett medvetet sätt. Vi fokuserar då på multimodalitet: hur ord, bild, diagram och liknande väljs och kombineras till en helhet.

Vi ger också exempel på hur lärare kan samtala med eleverna om hur val av modalitet inverkar på vad vi kan säga med en text.

I undervisningsaktiviteten prövar eleverna hur olika modaliteter fungerar för olika syften och de inleder arbetet med att skapa en multimodal text.

Artikeln, ”Val av modalitet” (Danielsson & Hertzberg 2015/2018), fokuserar de val av modalitet som skribenter alltid måste göra när de skapar text och hur dessa val styrs av ämnesinnehållet och textens funktion. Artikeln visar hur lärare bland annat genom att samtala om text kan stötta eleverna i att göra medvetna val av modalitet i sitt textskapande. Den presenterar grundbegreppet *design* som ett sätt att se på texter ur ett multimodalt perspektiv, där olika resurser bidrar till designen av texten som helhet samtidigt som varje resurs bidrar till innehållet på ett specifikt sätt. Den här huvudpoängen konkretiseras i en diskussion om vilken potential för meningsskapande som kan knytas till modalitet, materialitet och de redskap som används i textskapandet. Avslutningsvis ges exempel på hur lärare kan arbeta och samtala med eleverna om val av modalitet i deras textskapande. Inspirationsmaterielat består utöver artikeln också av en film om en exkursion där mellanstadieelever utforskar en sjö och i olika modaliteter, som ljud och bild, samlar material för ett senare textskapande. Filmen är inte direkt relevant för hur artikelns innehåll omsätts i den undervisningsaktivitet som vi observerat, och därför används den inte ytterligare i denna studie.

Den undervisningsaktivitet som föreslås i relation till del 5 i modulen är att iscensätta ett textarbete där eleverna ska skapa text och där lärare och elever samtalar om hur val av modalitet görs i relation till textens innehåll, skrivsyfte och tänkta läsare.

Forskningsfrågor

Studien utgår från den övergripande frågan om hur teoretiskt baserad skrivdidaktisk kunskap omsätts till lärares klassrumspraktik, där vi alltså ser till de förändringsprocesser som sätts igång med inspiration från en modul i Läslyftet. Den bryts ned i följande specificerande forskningsfrågor:

- Hur dras Läslyftmodulen och mer specifikt artikeln ”Val av modalitet” in i lärarnas kollegiala samtal (moment B i Läslyftet)?
- Hur omsätts temat i artikeln ”Val av modalitet” i klassrums kommunikationen i en lärares undervisningsaktivitet (moment C i Läslyftet)?

Teoretiskt ramverk

Det överordnade teoretiska ramverket för den här studien är Sigmund Ongstads (2004) vidareutveckling av Bakhtins (1986) dialogiska kommunikationsteori i en triadisk grundmodell för yttringar där de tre aspekterna innehåll, form och funktion sammankopplas med Bakhtins begrepp referentialitet, expressivitet och adressivitet. Den triadiska grundmodellen för yttringar används som analysredskap för att undersöka kommunikationen såväl i lärarlagets samtal som i klassrummet.

Som mer specifikt analysbegrepp för lärarnas kommunikation om skrivdidaktisk teori och texter används begreppet *textrörlighet*. Det begreppet har sitt ursprung i Judith Langers (2011) teori om ”envisonment building” i litteraturundervisning och det har utvidgats hos Liberg, Edling, af Geijerstam och Folkeryd (2002) till ett begrepp för *textrörlighet* i en vidare mening. Utifrån enskilda samtal med elever om deras egna texter etablerade de begreppen *textbaserad*, *utåtriktad* och *interaktiv textrörlighet*. Därefter har begreppen använts och vidareutvecklats av ett flertal forskare (se t.ex. Liberg, af Geijerstam, Folkeryd, Bremholm, Halleson & Holtz 2012). Bergh Nestlog (2012), som genomförde individuella samtal med elever, kopplade på samma sätt som vi gör i denna artikel *textrörlighetsbegreppet* till en Bakhtininspirerad triadisk kommunikationsförståelse och använde då begreppen *textbaserad*, *utåtriktad* och *transaktiv textrörlighet*. Halleson (2015) och Visén (2015) använde *textrörlighetsbegreppet* för analys av textsamtal i helklass utifrån begreppen *textbaserad*, *interaktiv* och *associativ textrörlighet*. I föreliggande studie använder vi *textbaserad*, *transaktiv* och *associativ textrörlighet*, där vi i likhet med Bergh Nestlog (2012) använder *transaktiv textrörlighet* för den typ av *textrörlighet* där den som yttrar sig har distanserat sig från texten och diskuterar textens funktion och sammanhang samt på vilket sätt textens innehåll kan förstås och användas i andra sammanhang. Från Halleson (2015) och Visén (2015) har vi inspirerats till att använda *associativ textrörlighet*, i det här fallet för de yttranden som associerar en läst text till exempelvis tidigare erfarenheter eller liknande. Vi visar dessutom att olika aspekter av det triadiska perspektivet på kommunikation i termer av innehåll, form och funktion har dominans i de olika *textrörlighetstyperna* *textbaserad* (textens innehåll och form), *transaktiv* (textens funktion och bruk) och *associativ* (innehåll utanför texten) *textrörlighet*. *Associativ textrörlighet* innefattar i våra analyser också sådana yttringar som har en vag anknytning till artikelns innehåll.

Design och metod

Studien är designad som en kvalitativ fallstudie (Bryman 2008, Flyvbjerg 2011) och den bygger på data som samlats in under olika faser under ett lärarlags arbete med Läslyftmodulen *Skriva i alla ämnen*. Data genererades genom att vi följde en grupp lärare som arbetade med modulen för att analysera vad som händer under den här typen av kollegialt lärande, både i lärargruppens diskussioner och under den lektion som planerades och genomfördes av en av lärarna i samband med modularbetet. Lärarlaget blev pragmatiskt utvalt då vi kontaktade några skolor där vi hade fått information om att de skulle arbeta med modulen under den termin vi planerat att genomföra datainsamling. Vi fick då tillstånd att använda video- och ljudupptagning vid lärarlagets samtal i moment B och D (se ovan). Lärarlaget bestod av 10 lärare i 13 olika ämnen. Efter att textsamtalen i moment B var genomförda bjöd en av dessa lärare in oss till att videofilma en lektion då hon

skulle genomföra sin undervisningsaktivitet (moment C) i samband med ett temaarbete om Danmark. I lärarlaget slog man ibland samman moment D, alltså uppföljningen av lektionsaktiviteten, med moment B, samtal om nästa del. Detta gjordes då vi skulle följa uppföljningsdiskussionerna om undervisningsaktiviteten för artikel 5, "Val av modalitet". Vid det tillfället visade det sig att lärarna inte hade hunnit förbereda sitt läsande, och flera lärare hade dessutom ännu inte hunnit genomföra undervisningsaktiviteten. Handledaren beslutade då att de istället skulle använda tiden till att läsa och i mindre grupper diskutera artikel 6 (Danielsson & Krogh 2015), alltså den artikel som ligger till grund för nästa del i modulen. Vi fick därmed inte tillfälle att samla data från uppföljningen av undervisningsaktiviteten.

Eftersom vårt forskningsintresse riktar sig mot de processer där teoretiskt baserad kunskap omsätts i klassrumspraktik sätter vi i studien fokus på hur lärarna samtalar om en artikel i den valda Läslyftsmodulen och på en lärares genomförande av undervisningsaktiviteten i relation till den artikel som diskuterats. Att vi valde att följa arbetet med just del 5 var ett pragmatiskt val eftersom det skulle vara praktiskt möjligt att i relation till den genomföra en systematisk datagenerering av observationsdata från lärarlaget. Som nämnts fick vi dock inte tillgång till det uppföljande samtalet om de genomförda undervisningsaktiviteterna.

De data den här studien bygger på består av dels en videofilmad gruppdiskussion där halva lärarlaget diskuterade artikeln, jämte observationsanteckningar som gjordes under större delen av den andra halvans gruppdiskussion, dels en videofilmad lektion i en klass 5, då en av lärarna genomförde undervisningsaktiviteten, jämte bilder av de tavelanteckningar som läraren skapade under den lektionen. Som nämnts genomfördes gruppsamtalen i moment B innan det var klart vilken av lärarna vi skulle kunna följa under den efterföljande undervisningsaktiviteten. Den lärare som bjöd in oss att följa undervisningsaktiviteten hade då deltagit i det gruppsamtal där vi endast förde observationsanteckningar.

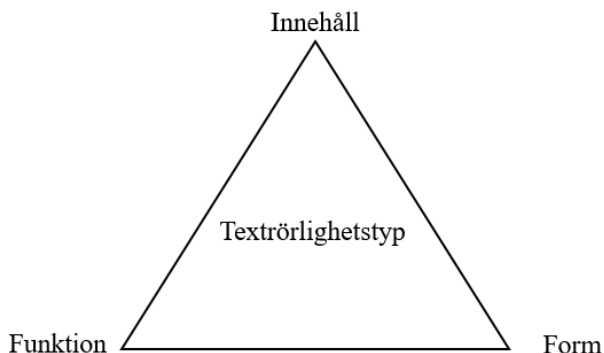
För att säkerställa deltagarnas anonymitet i presentationen av våra resultat har lärarna givits nummer (ibland förkortat L1, L2, osv.), där det kan vara relevant att skilja lärarna åt. I andra fall benämns de "lärare". Den lärare vars undervisningsaktivitet vi följt benämns Fokuslärare eller "läraren". Handledaren benämns genomgående Handledare (eller förkortat H). Eleverna omnämns som Elev, ibland med efterföljande siffra.

Analytiska metoder

Analyserna av såväl lärarnas kollegiala samtal som av klassrums-kommunikationen under lärarens undervisningsaktivitet genomfördes som nämnts genom en kombination av textrörlighet och det triadiska perspektivet på språkanvändning. De tre textrörlighetstyperna textbaserad, transaktiv och associativ textrörlighet, kopplas alltså till innehåll, form och funktion, där

varje textrörlighetstyp skulle kunna manifesteras i någon eller alla dessa tre aspekter på språk.

Figur 1. Analysmodell – textrörlighet i relation till språkets innehåll, funktion eller form

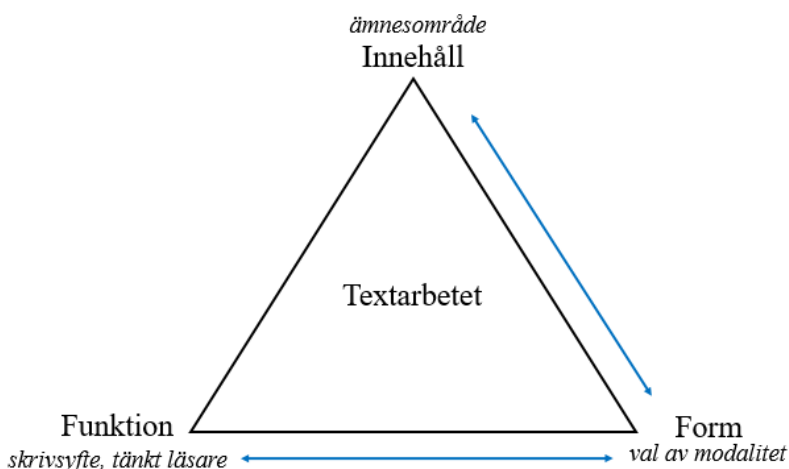


De kollegiala samtalen sekvenserades inledningsvis utifrån innehåll, exempelvis samtalssekvenser om artikelns form, sekvenser som rörde artikelns innehåll generellt eller i relation till den egna undervisningen, eller sekvenser med annat innehåll. Därefter bestämdes textrörlighetstyp. I samtalen kan textrörligheten förväntas komma till uttryck på olika sätt. Den textbaserade textrörligheten rör samtal om själva artikeln, dess innehåll och hur den är formulerad. Den transaktiva textrörligheten kan visa sig i yttranden av metatextuell karaktär om textens funktion och sammanhang, eller genom att lärarna relaterar textens innehåll till olika aspekter av den egna praktiken. Den associativa textrörligheten kan röra innehåll som ligger delvis utanför artikelns direkta budskap men där ett tydligt avstamp gjorts i texten, eller innehåll med en vagare koppling till texten och dess innehåll. Som nämnts ovan kan alla textrörlighetstyper relateras till de tre aspekterna på språkbruk (Ongstad 2004; 2006), men med olika dominans. Den textbaserade textrörligheten kan förväntas domineras av innehåll och form, medan den transaktiva textrörligheten domineras av funktionsaspekten. Den associativa textrörligheten kan ha en lite lösare anknytning till texten och de tre aspekterna på språkbruk än de andra två textrörlighetstyperna men förväntas främst utgå ifrån artikelns innehåll.

Som nämnts ovan rör den artikel lärarna diskuterade hur texters innehåll och funktion är tätt knutna till form, däribland val av modalitet. Därför undersöktes också hur lärarnas samtal rörde hur de i sin undervisning kunde arbeta med texter utifrån de tre aspekterna innehåll, form och funktion. Därmed genomfördes textrörlighetsanalysen på två nivåer. För det första huvudanalysen, som rör den textrörlighet som kommer till uttryck i lärarnas samtal om artikeln. För det andra hur innehållet i lärarnas yttranden kunde relateras till en praktik som bjuder in till textrörlighet på olika sätt när de talade om textarbete i undervisningen. Även fokuslärarens undervisnings-

aktivitet analyserades utifrån textrörlighet, det vill säga hur lärare och elever talade om de texter som aktualiserades under lektionen. Här undersöktes i vilken mån lektionsaktiviteter och samtal bjöd in till de olika textrörlighetstyperna, och i vilken mån texters innehåll, form och funktion fokuserades i samtalen. Därmed tillämpas det triadiska perspektivet på språkbruk även i analysen av undervisningsaktiviteten. Som nämnts ovan syftade den föreslagna lektionsaktiviteten till att läraren tillsammans med eleverna skulle uppmärksamma hur texters form samspelar med innehåll och funktion, så att valen av hur texten ska designas styrs av ämnesinnehåll och funktion. Utifrån det triadiska perspektivet på text och kommunikation kan artikelns huvudbudskap och förslaget till undervisningsaktivitet illustreras av de dubbelriktade pilarna i figur 2.

Figur 2. Fokus i artikeln och i förslag på undervisningsaktivitet i relation till innehåll, form och funktion



Resultat

Resultatredovisningen inleds med en beskrivning av de kollegiala samtalen om artikeln utifrån de tre textrörlighetstyperna i relation till den triadiska synen på språk, i termer av innehåll, form och funktion. Därefter redovisas klassrumsaktiviteten på liknande sätt. Beskrivningen av de kollegiala samtalen inleds med en kort redogörelse för hur dessa var organiserade. Klassrumsaktiviteten inleds med en översikt över de olika mer eller mindre avgränsade aktiviteter som ingick i lektionen.

Kollegiala samtal

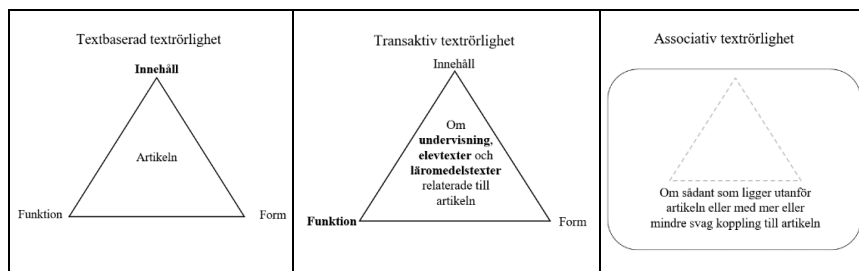
I moment B då lärarna samtalade om artikeln ”Val av modalitet” (Danielsson & Hertzberg, 2015/2018) delades lärargruppen in i två mindre grupper. Handledaren uppmanade grupperna att dels diskutera artikeln i sig, dels dela

med sig av sina egna erfarenheter av att arbeta med multimodalitet i undervisningen. I anslutning till samtalen skulle handledaren dessutom visa en programvara för att skapa multimodala texter. Efter dessa aktiviteter återsamlades lärarna i helgrupp. Av praktiska skäl filmades endast den ena gruppens diskussion om texten, liksom den efterföljande samlingen i helgrupp. Vid den andra gruppens samtal fördes observationsanteckningar under större delen av samtalet. Den videofilmade gruppen började med att samtala om artikeln, medan handledaren presenterade programvaran i den andra gruppen. Därefter presenterade handledaren programvaran i den videofilmade gruppen och den andra gruppen genomförde då sitt samtal om artikeln. Därmed genomfördes båda gruppsamtalen om artikeln utan handledare. I den uppföljande helgruppsdiskussionen fungerade handledaren som ordförande och fördelade ordet eller ställde allmänna frågor, som exempelvis om vad grupperna hade diskuterat och om det var någonting särskilt de hade fastnat för i artikeln.

De två grupperna organiserade sina gruppsamtal om artikeln på lite olika sätt. I gruppen som videofilmades var ordet fritt och enskilda deltagare initierade spontant nya teman eller kommenterade vad kollegorna sagt. Samtliga deltagare hade artikeltexten framför sig och vid flera tillfällen relaterade de direkt till den. I gruppsamtalet som endast observerades var strukturen sådan att lärarna i tur och ordning tog ordet och de övriga i gruppen kommenterade det som sades. Större delen av den gruppens samtalstid användes till denna pratrunda. I ingen av grupperna gjordes någon överenskommelse om hur samtalet skulle föras, utan sättet att lägga upp samtalet verkade uppstå spontant.

Sammantaget kom alla textrörlighetstyper till uttryck i de kollegiala samtalen om artikeln. Figur 3 ger en översiktlig bild av hur samtalen då relaterade till aspekterna innehåll, form och funktion. I några samtalssekvenser uppvisade lärarna textbaserad textrörlighet (vänster i figur 3). Dessa sekvenser var direkt kopplade till artikelinnehållet och de rörde textens innehåll. Artikelns form, som om den var svårtillgänglig språkligt eller liknande, kommenterades inte. Det fanns också sekvenser med transaktiv textrörlighet, som alltså rör textens funktion. I de sekvenserna relaterades artikelinnehållet till olika aspekter av den egna verksamheten, som undervisning, elev- eller läromedelstexter, alltså hur artikelns innehåll på ett eller annat sätt kan omsättas i den egna praktiken (mitten i figur 3), och då främst utifrån texters formaspekt, som att låta eleverna arbeta med bilder och digitala program i sitt textskapande. I andra sekvenser visades associativ textrörlighet. Lärarna samtalande då om sådant som ligger utanför artikeltexten eller om undervisning på ett mer allmänt plan, med en svagare koppling till artikelns innehåll (höger i figur 3).

Figur 3. De tre textrörlighetstyperna i relation till de lästa texterna och lärarnas undervisning



Gruppsamtalet som videofilmades var alltså fritt upplagt. I det samtalet var textrörligheten ofta transaktiv, då lärarna utgick ifrån artikelns innehåll och relaterade detta mer eller mindre direkt till sin egen undervisningspraktik, både utifrån tidigare erfarenheter och till tankar de hade om hur de skulle kunna utveckla sin praktik. Som nämnts var vissa sekvenser textbaserade och då utifrån artikelns innehåll. Samtalet inleddes med följande replikväxling¹:

- 1.1 L2: när jag läste den här texten så blev jag så sugen på att ... (skrattar) komma igång ännu mer ... och använda bilder
- 1.2 L1: som specialpedagog kände jag bara *äntligen*
- 1.3 L4: jag tyckte hon den här tjejen som skrev dikten som gick i femman där [L2: ja] var bra ... det var ju otroligt bra för att gå i femman
- 1.4 L2: ofta tycker jag att i SO och NO där är det mer *naturligt* att använda bilder som är *förklarande* [L3: mm] (L2 hänvisade i sin tur till en dikt som skrivits i relation till en bild)
- 1.5 L1: samtidigt som alla bilder i en NO SO bok är ju inte liksom nödvändiga [L2: nej] dom är mer liksom ... för att för att förhöja liksom [L3: lätta upp lite] förståelsen för ... lätta upp och ... att sätta upp en bild på Heliga Birgitta (hänvisar till illustration i artikeln) är ju naturligtvis inte *nödvändigt* för förståelsen men den lättar ju upp för många att aha det var den där ja (pekar snett uppåt) den bilden /.../ så får man andra kunskaper som hur dom såg ut på den tiden /.../
- 1.6 L4: men i NO också tycker jag ... så även om de tittar på bilder så rita egna bilder när dom ska förklara någonting ... typiskt som vi alltid gör ... vattnets kretslopp [L2 och L3: mm] likadant som att förklara ... växthuseffekten ... kan man ju rita

¹ I transkriptionsutdragen används för läsbarhetens skull skriftspråklig stavning. Pauser markeras med punkter, där antalet punkter anger ungefärlig längd (tre punkter motsvarar ungefär en sekund). Frågetecken används för att markera frågetonfall. Betonade ord markeras med kursiv. Utelämnat tal markeras /.../. Inskott i annans replik och sekvenser med samtidigt tal placeras inom hakparentes. Kommentarer om blickriktning, skratt eller liknande placeras inom parentes.

saker ... bilar och kossor /.../ eller när de skriver laborationer då får dom alltid skriva *och* rita [L2: mm] /.../

- 1.7 L1: det är ju som de skriver här (L2 tittar ner i artikeltexten) att ibland är ju bilden bättre och ett *måste* för att förklara än vad texten är ... som till exempel den här ... beskrivningen [L1: ja] ... i slöjd (tittar i artikeltexten, hänvisar till illustration) ... arbetsbeskrivningen på ett förkläde ... utan bilden så förstår man ju liksom inte riktigt [L2: nej] det är ju likadant mycket i NO (vänder sig mot L4) [L4: mm] bilden gör det ju *så* mycket tydligare

De inledande samtalssekvenserna visar hur lärarna rör sig transaktivt i relation till artikelns innehåll som alltså bland annat tar upp hur olika textuella resurser används i olika ämnen. I kommentarerna om dikten och om arbetsbeskrivningen visas textbaserad textrörlighet utifrån innehåll (tur 1.3). Lärare 2, som inledde samtalet, utgick alltså från artikelns innehåll på ett övergripande plan, medan lärare 4 gjorde en explicit koppling till ett exempel som används i denna. Samtalet i stort fortsatte sedan främst med växlingar mellan transaktiv och associativ textrörlighet. Ett exempel på hur textrörligheten växlar från transaktiv till associativ är nedanstående sekvens som följde på en sekvens av transaktiv textrörlighet, där lärarna resonerat om att bildval ska göras i relation till texters funktion. Lärare 4, som särskilt tagit fasta på att artikeln använder exempel där elever i en multimodal text bland annat ska uttrycka en känsla för en plats, tar här sin utgångspunkt i en kommentar som kan ses som transaktiv (inledningen av tur 2.1) för att sedan övergå till en associativ sekvens om hur skolan köpt in en tavla vars motiv upplevdes som deprimerande:

- 2.1 L4: om man sen ska koppla bilder till känslor så kanske jag känner på ett sätt och du på ett annat sätt [ja] när vi ser samma bild [mm] och det är ju inte ... det var det här till exempel ... har ni hört det här om den här stora tavlan som de köpte [L2: ja] som kostade [L1: 450 000] som de har fått plocka ner ... så jättegigantisk ... kunde de inte tänka på det när de köpte den [det fattar inte jag]
- 2.2 L2: [ja det är lite kon]stigt /.../
- 2.3 L4: för när man tittar på den [flera: ja] ... för den var ju lite deprimerande

Samtalssekvensen gick vidare i ytterligare ett antal associativa turer där man fortsatte att tala om den tavla som köpts in till skolan men som sedan fick tas bort. Lärare 2 drog sedan återigen tillbaka samtalet till texten (tur 3.1) och ett antal turer med transaktiv textrörlighet följde:

- 3.1 L2: (pekar ner i texten) men jag tänkte ... vi ska ju jobba med Tzatziki sen ju (tittar på lärare 4) [L4: ja] då pratar man ju om grupptryck [ja] ... *då* skulle man ju kunna ta olika bilder ... som dom tycker speglar grupptryck
- 3.2 L4: laddade bilder
- 3.3 L2: och prata om det [L: ja] vad det kan vara för situation och känslor och så där
- 3.4 L4: man skriva ... till ... eh ... dikter pratade vi lite om också men
- 3.5 L1: man kan skriva sinnesdikter ... jag ser jag hör [jag känner]
- 3.6 L4: [ja lite]
som hon hade gjort här (pekar i texten på elevdikten) den var väldigt väldigt fin den dikten /.../

Utöver sekvenserna i första samtalsutdraget, där två av lärarna uttryckte entusiasm inför artikelns fokus på multimodalitet (tur 1.1–1.2), finns ytterligare exempel på hur artikelns innehåll tycks inspirera till förändring av den egna undervisningspraktiken, och där lärarna alltså rör sig transaktivt i relation till artikelns innehåll:

- 4.1 L2: men de här ... jag gillar frågorna (pekar ner i artikeltexten) ... [L4: nej det var jättebra] för det här är frågor jag aldrig ställer när jag använder bilder ... (läser högt ur artikeln) ”Vilken känsla vill du förmedla? Kan bilden behöva kompletteras med verbalspråk för att den ska bli tydlig” och så ... det är den ... den kopplingen gör inte jag idag [L1: nej] när de väljer bild ... [L1: nej nej nej] utan det är bara att välja en random bild dom gillar
- 4.2 L1: eller så tar man utifrån texten de har skrivit och då är ju texten redan färdig /.../
- 4.3 L4: och det beror ju på vad de skriver ... det här var ju så de skulle ju skriva om vad de *kände* när de var i naturen och så här ... [L2: mm] om det är ren fakta då ska man ju inte ha nån bild på nån känsla
- 4.4 L2: nej men det kan ju va varför väljer du just den här lejonbilden? ... för det kan det ju vara både hona [hane unge] att man
- 4.5 L4: [ja så är det ju i och för sig]
- 4.6 L3: ja vad är *syftet* med bilden ... det är väl lite så

I stort kännetecknades detta gruppsamtal alltså av transaktiv textrörlighet, med korta inslag av textbaserad textrörlighet och några längre associativa sekvenser. Utöver associationen till skolans tavelinköp (tur 2.1–2.3) övergick vid något tillfälle samtalet om hur lärarna har använt bilder i den egna

undervisningen till en längre sekvens då de bland annat diskuterade enskilda elever. I den här analysen framkommer det också att särskilt en av lärarna (Lärare 4) uppmärksammat två exempel som används i texten: dels en dikt skriven av en elev i årskurs fem, dels ett exempel på hur elever arbetat med att i bild fånga en känsla från en plats. Det gjorde att samtalet vid flera tillfällen leddes in på antingen diktskrivande eller känsla, både i relation till bild och till elevers förmåga att uttrycka känslor i text.

Den här gruppen relaterade artikelns innehåll till den egna undervisningen i främst transaktiva, men i viss mån också i associativa sekvenser. Då de relaterade till den egna undervisningen riktades dessa sekvenser i hög grad in mot en praktik som bjuder in till textbaserad textrörlighet med fokus på form och innehåll, särskilt bildanvändning, vilket bland annat syns i det fjärde samtalsutdraget ovan. När lärarna explicit anknöt till artikelns förslag till frågor som kan ställas till elever riktades kommentarerna dock in mot en undervisningspraktik som även bjuder in till transaktiv textrörlighet (t.ex. tur 4.1 och 4.6, där lärarna talar om hur de kan ställa frågor om *varför* ett visst bildval gjorts etc.). I övrigt kopplade lärarna i sitt samtal samman bildanvändning med såväl texters innehåll som deras funktion. I flera sekvenser, som exempelvis några av de inledande samtalsturerna i första exemplet ovan, resonerade lärarna generellt om bildanvändning i olika skolämnen och de nämnde då också bilders funktion: ”ofta tycker jag att i SO och NO där är det mer naturligt att använda bilder som är *förklarande*” (tur 1.4). Sammantaget relaterade alltså lärargruppen till triadens alla delar när de talade om texter i undervisningen. Den textrörlighet som elever potentiellt bjuds in till i den praktik som då framträder är i första hand textbaserad (främst form, men i viss mån innehåll) och i någon mån transaktiv, som när lärarna talade om de frågor som kan ställas i ett textsamtal.

Samtalet i den andra gruppen var som nämnts uppbyggt som en pratrunda då deltagarna i tur och ordning fick ordet och de övriga i gruppen i sin tur kommenterade det som sades. I det samtalet var textrörligheten främst associativ. Det dessa lärare framförallt tog upp rörde antingen allmänna aspekter av den egna undervisningen eller hur elevgrupper fungerade i undervisningen. De kommentarer som gavs var också kopplade till detta. Innehållet blev därmed mer eller mindre anekdotiskt i relation till lärarnas undervisningsvardag i stort. Några kommentarer analyserades som textbaserade. Dessa var kopplade till artikelns innehåll. Ett exempel var när en lärare hänvisade till begreppet design, men där kommentaren snarast avvisade begreppets innebörd, exempelvis ”det står att designen inte spelar någon roll, har ni också uppfattat det så?”. Artikeln introducerade som nämnts ovan begreppet design som ett sätt att se på textskapande utifrån ett multimodalt perspektiv, där man kan se det som att olika textresurser på olika sätt bidrar till designen av texten. I artikeln förs också ett följdresonemang om hur skribenter alltid måste ta ställning till hur texter ska designas, alltså formsidan av textskapandet, i relation till textens innehåll och funktion.

Kommentaren om att inte bry sig om design analyserades alltså som textbaserad och kopplad till artikelinnehållet, men den som yttrade detta gick inte i direkt dialog med de resonemang som förs i artikeln. Fokusläraren, vars undervisningsaktivitet vi sedan följde, ingick som nämnts i denna grupp. Hon gjorde vid något tillfälle inspel för att koppla närmare till artikelns innehåll, men samtalet fortsatte därefter mer associativt.

Eftersom lärarna i detta gruppsamtal främst rörde sig associativt i relation till artikeln, och dessutom med en relativt lös anknytning till dess innehåll, blev den del av analysen som rör textrörlighet i relation till den egna undervisningen och samtalets fokus på undervisningstexters innehåll, form och funktion begränsad. Här kan dock konstateras att det främst var formaspekten som uppmärksammades, så som i citatet ovan om design.

Efter arbetet i de mindre grupperna återsamlades hela lärargruppen för att följa upp gruppsamtalen. Handledaren inledde uppföljningen med att vända sig till deltagarna i den grupp som inte filmats: ”om vi börjar med gruppen som satt där inne . . . vad lyfte ni upp från texten som ni kände att ni fastnade för?” och fick svaret ”vi pratade mycket bilder . . . att man kombinerar ord och text och att bild kan förstärka ordens innebörd”. Därefter beskrev en av lärarna en lektion hon hade besökt hos fokusläraren samma dag. Temat under den lektionen var Danmark och den föregick den lektion då fokusläraren sedan valde att genomföra undervisningsaktiviteten:

- 5.1 L6: och Fokusläraren hade ju lektion idag och visade film om Danmark och sen fick de (dvs. eleverna) ju anteckna ... (tittar på fokusläraren) du hade ju gjort bilder först så de skulle skriva fakta (tittar på handledaren) och så fick de se en liten film och så stoppade hon hela tiden och så fick de ju skriva lite fakta om det och det var ju toppen /.../ och då tänkte jag att det här var ju *perfekt* idag

I en sekvens av transaktiv textrörlighet omsatte alltså Lärare 6 artikelns innehåll till hur kollegan hade arbetat i sin klass samma dag. Därefter följde en längre sekvens då hon associerade till en lektion hon själv haft om påsken i en grupp med elever under en lektion i svenska som andraspråk. Hon nämnde sedan idéer om hur hon skulle kunna arbeta med bild för att stärka det innehållet. Därefter följde en längre sekvens av associativ textrörlighet som involverade flera lärare då de talade om olika digitala verktyg utan att direkt koppla samtalet till artikeltexten eller till hur innehållet i den skulle kunna omsättas i den egna undervisningen.

Den grupp som filmats fick därefter ordet och Lärare 1 inledde med en sekvens med transaktiv textrörlighet då hon kopplade artikelns innehåll till undervisningen:

- 6.1 L1: vi pratade om att det är viktigt att man ... att det är väl valda bilder ... och så pratade vi om det som står i texten just att ibland är bilden både bättre och ett *måste* för att förklara ... både som i NO och matte ... och som i den här sysslöjdsuppgiften då (hänvisar till exempel i artikeln) ... vissa grejer går ju knappt att förklara utan bild /.../ och sen hur svårt det är att hitta bilder till abstrakta saker

En av lärarna i den andra gruppen kopplade då till sina erfarenheter från NO (transaktiv textrörlighet). Därefter var textrörligheten främst associativ, då lärarna diskuterade minnestekniker och liknande, tills Lärare 2, i inledningen till tur 7.1, återkom till artikelns förslag till frågor som lärare kan använda i textsamtal med elever (textbaserad textrörlighet). Det yttrandet följdes av flera kommentarer (se 7.2–7.5) som kännetecknas av transaktiv textrörlighet, då lärarna kopplade artikelinnehållet till den egna praktiken:

- 7.1 L2: så pratade vi om de här frågorna som var med ... de tyckte jag var så bra för jag brukar inte reflektera omkring bilder [H: nej] /.../ ofta blir det ”skriv en text” och ”jaha vill du lägga in en bild?” (skrattar) /.../
- 7.2 H: och det är ju ofta så det kan komma omvänt sen ... kanske det är nationellt prov så .. kommer det frågor på bilden och då är det ju bra om man har vant sig /.../
- 7.3 L1: *använda* bilderna i böckerna eller texterna man läser att man liksom att man verkligen *tittar* på bilden det är ju jättebra knep och börja läsa en text ”läs rubriken titta på bilderna läs bildtexten” sen ... då vet man ju lite vad det handlar om
- 7.4 L7: det pratade vi också om ... att många elever hoppar över det där med bilderna
- 7.5 L9: ja ... och därför brukar jag alltid läsa tillsammans med eleverna nu för tiden /.../ läsa och svara på frågorna det ger ju inget

Båda grupperna inledde alltså den gemensamma uppföljningen med sekvenser som kännetecknades av transaktiv textrörlighet (se t.ex. tur 5.1 och 6.1), vilka sedan följdes av mer associativa sekvenser, där lärarna bland annat samtalade om digital teknik och minnestekniker mer generellt och utan att direkt relatera till artikelns innehåll. I den andra gruppens återberättande ledde ett textbaserat initiativ från Lärare 2 (början av tur 7.1) till ytterligare en längre sekvens som kännetecknades av transaktiv textrörlighet (se t.ex. 7.2–7.5).

Vad gäller transaktiva sekvenser där lärarna relaterade till sin undervisningspraktik riktades dessa in mot en praktik som bjuder in till textbaserad textrörlighet och då främst med fokus på form. På samma sätt utgick stora

delar av det uppföljande samtalet från form (att använda bilder). Det framstår därmed som att gruppen ser detta med bildanvändning som en ny didaktisk utmaning. Med utgångspunkt i bildanvändning gjordes även en del kopplingar till ämnesinnehåll och bilders funktion.

En påtaglig skillnad mellan de två gruppsamtalen om artikeln var att samtalet som fördes i den ena gruppen mer eller mindre genomgående var transaktivt med en tydlig koppling till artikelinnehållet, medan den andra gruppens samtal mer eller mindre genomgående rörde sig associativt, och då med en vag anknytning till artikelns innehåll. Textrörligheten i de två gruppsamtalen skilde sig alltså åt i viktiga avseenden. En likhet och påtaglig observation är dock att inget av samtalen i någon större utsträckning innehöll sekvenser av textbaserad textrörlighet utöver de exempel som visas i genomgången ovan där innehållet kommenterats. Artikeln kommenterades däremot inte utifrån form. Det kan finnas olika förklaringar till skillnaderna mellan samtalen om artikeln vad gäller textrörlighet, vilket diskuteras under den sammanfattande diskussionen nedan. När det gäller den andra nivån av analysen, alltså hur lärarna i transaktiva – och i viss mån associativa sekvenser – förhöll sig till textrörlighet kännetecknades de sekvenserna av textbaserad textrörlighet med formfokus i relation till textarbete i undervisningen. En intressant iakttagelse som rör handledarens roll är att då deltagarna skulle redogöra för sina samtal i de mindre grupperna ledde handledarens fråga ”vad lyfte ni upp från texten som ni kände att ni fastnade för?” till sekvenser som kännetecknades av transaktiv textrörlighet.

Undervisningsaktiviteten

Fokus i artikeln som undervisningsaktiviteten knyts till är alltså multimodalitet och hur lärare kan arbeta med multimodalitet bland annat genom att samtala om text med eleverna. I artikeln framhålls också att form och innehåll samverkar och att val av form bör göras i relation till ämnesinnehållet, den tänkta läsaren och skrivsyftet, där de två senare tillsammans motsvarar textens funktion. Det förslag till undervisningsaktivitet som anges i relation till artikeln är därför att iscensätta ett textarbete där eleverna ska skapa texter och där lärare och elever samtalar om hur val av modalitet görs i relation till textens innehåll, skrivsyfte och tänkta läsare.

Den lärare vars iscensättning av undervisningsaktiviteten vi följde hade inspirerats till att integrera film i sin undervisning och att låta eleverna i en klass i årskurs arbeta med bilder i sitt textskapande utifrån artikelns ingång mot multimodala perspektiv i undervisning och textskapande. Hon genomförde undervisningsaktiviteten under en lektion som handlade om Danmarks ”natur och miljö”. Lärarens idé med undervisningsaktiviteten var att eleverna skulle skapa egna ”faktatexter” där de skulle kombinera ord och bild och utgå från bilder de valt. Utöver temat om natur och miljö arbetade klassen med andra teman, som Danmarks historia, politik och kända personer från Danmark. Detta gjordes såväl före som efter denna lektion. Utgångspunkten

för den videofilmade lektionen var en undervisningsfilm om Danmark som klassen under den föregående lektionen hade sett mer eller mindre i sin helhet och som de under denna lektion skulle se slutet på med fokus på just Danmarks natur och miljö. Filmen visade bland annat sanddyner och beskrev hur sandens förflyttning påverkar miljön.

Tabell 1. Beskrivning av lektionens aktiviteter i sekvenser

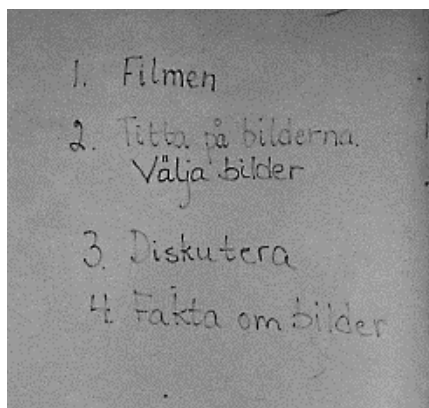
Aktivitet	Kort beskrivning	Ungefärlig tidsåtgång (min:sek)
Lektionsstart		0:20
Genomgång av lektionsplanen	Läraren berättar och noterar på tavlan i punktform vilka aktiviteter hon planerat för lektionen. TEXTBASERAD: FORM OCH INNEHÅLL GENERELLT	5:00
Filmvisning	Några elever sitter vid dator och styr filmvisningen. Läraren ber eleverna stanna filmen då och då för att ställa frågor till eleverna eller för att förklara eller kommentera filmens innehåll eller begrepp som nämns i filmen. Eleverna gör anteckningar i form av stödord eller korta meningar. TEXTBASERAD: INNEHÅLL; TRANSAKTIV: GENERELLT OM INNEHÅLL OCH VAD I FILMEN SOM KAN ANVÄNDAS I KOMMANDE TEXTSKAPANDE	10:30
Gemensam genomgång av bildhäfte	Helklassgenomgång: läraren går igenom ett bildhäfte som hon har förberett och eleverna får kommentera sida för sida vad bilderna visar och om de skulle kunna vara användbara när det gäller Danmarks natur och miljö. TEXTBASERAD: FORM, KNUTET TILL INNEHÅLLET GENERELLT; TRANSAKTIV: GENERELLT OM INNEHÅLL OCH VILKA BILDER SOM KAN ANVÄNDAS I KOMMANDE TEXTSKAPANDE ELEVER ÄVEN ASSOCIATIV	10:30
Introduktion till textarbete	Läraren introducerar textarbetet som ska göras individuellt: skriv en underrubrik, välj ut bilder och skriv text till bilderna. Mindmap på tavlan med muntliga kommentarer. TEXTBASERAD: FORM, KNUTET TILL INNEHÅLLET GENERELLT	6:30
Elevernas individuella textskapande	Eleverna skapar egna texter, läraren cirkulerar i klassrummet och samtalar med de elever som markerar att de vill ha hjälp. TEXTBASERAD: FORM, KNUTET TILL INNEHÅLLET GENERELLT	ca 20 min

Tabell 1 ger en översikt över hur lektionen var upplagd, med ungefärlig angivelse av tidsåtgång för de olika aktiviteterna eller sekvenserna. En sådan beskrivning, tillsammans med vad läraren eventuellt explicitgör som mål eller

syfte med lektionsaktiviteterna, kan ge en uppfattning om vad som framstår som centralt i undervisningen (Danielsson 2017). Av tabellen framgår att elevernas textarbete tog längst tid i anspråk (ca 20 minuter), men även genomgången av det texthäfte som eleverna skulle använda som underlag i textarbetet fick stort utrymme (över 10 minuter). Läraren vinnlade sig också om att informera eleverna både om lektionens innehåll i stort (cirka 5 minuter) och om det individuella textarbetet (över 6 minuter). I det följande kommenteras lektionsaktiviteterna och kommunikationen i relation till dessa, dels övergripande, dels i relation till textrörlighetsanalysen. I tabell 1 anges också vilken textrörlighetstyp som framträdde under de olika lektionsaktiviteterna.

Bildarbetet hade en framträdande roll i lärarens beskrivning av lektionens innehåll, något som tydligt relaterar till artikelns multimodala fokus. Genomgående för alla aktiviteter var att läraren involverade eleverna kommunikativt, genom att ställa frågor till dem och genom att öppna för eleverna att ställa frågor till läraren. I introduktionen till lektionen som helhet och till textarbetet uppmanades eleverna att ge inspel om vad de trodde att de skulle göra. I relation till andra punkten på tavlan (figur 4) visade läraren upp det texthäfte som hon hade producerat inför lektionen, och som alla elever hade fått ett exemplar av och hon sa att de skulle välja bilder från häftet. Därefter frågade hon vad eleverna trodde att de skulle göra sen, och en elev inflikade ”diskutera om dom”, vilket läraren bekräftade: ”vi ska diskutera era val”. Den korta replikväxlingen visar att det finns en förväntan hos eleverna att man ska ”diskutera” bilderna. Läraren bekräftade att bilderna skulle diskuteras, men då utifrån ett kommande bildurval: ”vi ska diskutera era val”. Sekvensen har en direkt koppling till undervisningsuppgiftens formuleringar om att genomföra textsamtal, även om det inte görs någon precisering eller fördjupning om vad diskussionen om ”val” ska röra.

Figur 4. Lärarens taveltext, introduktion till lektionsupplägget



Momentet då eleverna skulle skapa texter om Danmarks natur och miljö betecknades av läraren som "Fakta om bilder" (punkt 4 på tavlan). Hon tydliggjorde att det skulle knytas ett innehåll ("fakta") till bildvalet och att det kunde hämtas dels från texter de tidigare hade använt, dels från den film de skulle se klart under denna lektion. Den textrörlighet som eleverna bjöds in till under den introducerande lektionsaktiviteten var textbaserad, med generellt formfokus: eleverna förväntades använda bilder som utgångspunkt i skrivandet och de skulle diskutera bilder utifrån eventuella val inför det kommande textarbetet. Eftersom detta med val inte fördjupades analyserades samtalssekvenser som det ovan om att diskutera bildval som textbaserade med fokus på form. Men läraren poängterade också att eleverna skulle knyta fakta till bilderna. Därmed knöts också ett generellt innehåll ("fakta") till formen.

Under den följande lektionsaktiviteten tittade lärare och elever på avslutningen av filmen om Danmark. Filmvisningen sköttes av två elever som satt vid lärardatorn, medan läraren placerade sig långt bak i klassrummet. Hon bad eleverna att stanna filmen ett antal gånger, ibland för att tillsammans med eleverna reda ut begrepp som kunde vara okända, som 'sandklitter' och 'sandydyn'. Hon påpekade också att eleverna gärna kunde anteckna ("samla fakta") under tiden de såg på filmen och då de pausade denna. Den textrörlighet som eleverna bjöds in till i relation till denna lektionsaktivitet var främst textbaserad, med fokus på innehåll. I och med att eleverna uppmanades att "samla fakta" under filmvisningen bjöds de också in till ett visst mått av transaktiv textrörlighet, då läraren tydliggjorde att filmens innehåll skulle nyttjas i det kommande textarbetet.

Nästa lektionsaktivitet innebar att lärare och elever gick igenom det häfte med bilder som läraren hade sammanställt före lektionen. Bilderna visar olika aspekter av Danmark, där ett antal är tydliga naturbilder, som lövskog och sandydyn, medan andra visar sådant som HC Andersen, stadsmiljö, jordbruk och elproduktion. Läraren uppmanade eleverna att titta på bilderna och "fundera på vilka vi kan använda för natur och miljö". De enades om att först göra en gemensam genomgång av bilderna i häftet. Återkommande under genomgången var frågan om respektive bild i häftet kunde användas för området natur och miljö: "visar den här bilden natur/miljö?". Läraren visade också hur eleverna skulle ta fram ett nytt uppslag i sina anteckningshäften och skriva "Natur och miljö" som rubrik. Hon gick igenom bildhäftet sida för sida och eleverna gav argument för att använda bilderna varvat med en del associationer till egna erfarenheter som vikingar, egna utlandsresor och önskan om fältdagar. Till en del bilder kopplade läraren fakta som hade tagits upp tidigare i undervisningen, som hur stor andel av Danmark som är uppodlad och liknande. Genomgående under detta samtal var att eleverna verkade försöka hitta argument för att varje bild kunde kopplas till Danmarks natur och miljö. Återigen var den textrörlighet som eleverna bjöds in till främst textbaserad, med fokus på form (att använda bilder, att skriva rubrik högst upp på sidan) och på ett generellt plan kopplad till innehåll (i vilken

mån bilderna kan kopplas till Danmarks natur och miljö). Även här bjöds eleverna in till transaktiv textrörlighet, i det att ett bildurval från häftet senare skulle göras i textskapandet. Eleverna själva visade textbaserad textrörlighet med fokus på innehåll då de gav argument för att använda bilderna. I deras spontana kommentarer uppvisade de även associativ textrörlighet då de anknöt till egna erfarenheter och önskningar.

Under den följande lektionsaktiviteten introducerade lärarna eleverna till det kommande textskapandet: ”nu är det dags för er att jobba med natur och miljö ... använd de hjälpmedel ni har”. Här gjorde läraren en mindmap på tavlan och angav vilka källor eleverna kunde använda för sina texter, bland annat stödord från filmen och en text de tidigare skrivit om Danmark:

Figur 5. Tavelanteckning inför introduktion av elevernas textskapande



Under den här aktiviteten fokuserade läraren delvis på form, delvis generellt på innehåll. Vad gäller form återknöt hon till användning av rubriker: att eleverna redan hade skrivit en huvudrubrik (Danmark) och att de fortsättningsvis skulle arbeta med underrubriken ”Natur och miljö”. Eleverna ställde frågor om hur bilderna skulle användas: ”är det så att vi ska ta bilderna härifrån och så ska vi skriva en egen text om dom? och det får bara handla om miljö och natur?”. Läraren gjorde då tydligt att om någon bild snarare rörde Danmarks historia så ”sparar vi den”. Genomgående uppmanades eleverna att själva välja bilder och att avgöra vad som passar: ”du får välja en som passar till natur och miljö (pekar i mindmapen på tavlan) ... vad *du* tycker passar till natur och miljö”.

Eleverna ställde också frågor om hur många bilder de fick använda:

- 8.1 Elev 1: några frågor ... ett är hur många bilder får man använda?
- 8.2 Lärare: du har ju ett häfte ... du får använda alla om du vill

Samma elev fortsatte med att fråga om hur de skulle skriva texten och läraren svarade ”ni skriver alltså stödmeningar ... välj vad ni vill skriva ... det som vi ska jobba mest med nu är att ni ska lära er att använda er av bilder ... i SO:n”.

Läraren återknöt också till en undervisningsaktivitet som gjorts i relation till en tidigare artikel i samma modul. Den artikeln rörde bland annat texters olika didaktiska funktion, nämligen text för tankeprocesser, så kallade in-texter, respektive text som ska kommunicera med andra, så kallade ut-texter (Bergh Nestlog & Krogh 2015/2018, Liberg 2009):

- 9.1 Elev 1: kommer vi skriva in det här sen på dator?
- 9.2 Lärare: ja jag tänkte att vi ska skriva in det på dator ... vi skriver en så kallad in-text som vi skriver nu sen skriver vi ner det vi har gjort på datorn och då ska ni få möjlighet att välja era *egna* bilder ... nu har ni använt mina
- 9.3 Elev: så det är OK att slarva lite?
- 9.4 Lärare: helst inte man ska ju inte slarva ... så jättemycket

Lite senare återkom läraren till begreppet in-text och benämnde den då som en form av utkast, eller kladd:

- 10.1 Lärare: och varför jag vill att ni ska skriva även kladden eller in-texten är helt enkelt det ... att ni ska se ... hur mycket bättre den blir när ni har jobbat med den ... eller hur?

Även under denna lektionsaktivitet bjöd lärarens frågor och kommentarer till stor del in till textbaserad textrörlighet, med fokus på form, bland annat texters layout, med användning och placering av rubriker. Hon tydliggjorde att det viktigaste med denna text var just ”att använda bilder i SO:n”. Några av lärarens frågor bjöd också in till fokus på innehåll, då läraren talade om att de skulle göra egna bildurval och att de skulle få se att (in-)texterna blev bättre efter bearbetning (t.ex. tur 10.1). Även om läraren inte explicit nämnde innehåll kan dessa kommentarer tolkas som att bildurval och textförbättring rör såväl innehåll som form. Även eleverna initierade samtalssekvenser som visade på textbaserad rörlighet med fokus på form, exempelvis då en elev frågade hur många bilder de fick använda, och då en annan elev undrade om det var okej att slarva lite med texten eftersom den skulle fungera som in-text.

Efter den relativt utförliga introduktionen till textarbetet inleddes sedan aktiviteten då eleverna skapade sina egna texter. Eleverna klippte ut bilder ur bildhäftet och läraren cirkulerade bland dem och gick fram till elever som markerade att de ville ha hjälp. De ställde då såväl innehållsliga frågor som frågor om vilka bilder de fick använda. Läraren fick återkommande frågor om bildval, vilka ofta besvarades som en allmän uppmuntran till eleverna att göra sina egna val:

- 11.1 Elev: får man välja vilken bild man vill?
- 11.2 Lärare: ja som *passar* med natur ... och miljö

Elevernas frågor om hur många bilder som skulle användas fick ofta svar som tydde på att "allt fungerar" utifrån vad de väljer och att det alltså är eleverna själva som ska stå för valet. Det förekom också diskussioner om bildval i relation till vad som får rum på sidan i skrivhäftet, hur mycket man skulle skriva och liknande:

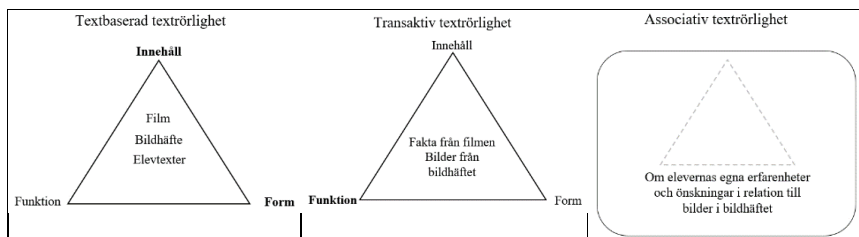
- 12.1 Lärare: det verkar vara ganska mycket du vill skriva, då får du fundera på var du ska placera bilden

Någon gång förekom ett mer innehållsligt fokus men på ett generellt plan, exempelvis när en elev frågade om vilka bilder hon skulle välja och läraren svarade med "hur har du tänkt?". Någon gång ledde läraren in elever mot textens innehåll, bland annat då hon frågade en elev vad hen kunde skriva om skog. Eleven läste då högt från sina anteckningar "Danmark är täckt av tio procent skog" och läraren svarade att "då kan man skriva 'Danmarks yta är täckt av tio procent skog'".

Under de samtal som fördes under textskapandet var den textrörlighet som läraren bjöd in till och som eleverna visade genom sina kommentarer och frågor främst textbaserad och med tydligt formfokus, då eleverna ofta var upptagna av frågor som hur många bilder de skulle använda. Läraren tydliggjorde att det var eleverna själva som skulle göra sina val och att i princip alla val kunde vara bra.

Figur 6 sammanfattar undervisningsaktiviteten som helhet i relation till de olika textrörlighetstyperna och det triadiska perspektivet på yttranden. Analysen ger vid handen att under undervisningsaktiviteten förekom alla typer av textrörlighet och att triadens perspektiv på yttrandens innehåll, form och funktion explicitgjordes mer eller mindre. Den textbaserade textrörligheten med fokus på form var särskilt framträdande, även om andra textrörlighetstyper alltså också förekom. Några instanser fokuserade innehåll, men vanligen i relativt generella termer, som då läraren uppmanade eleverna att "samla fakta" under filmvisningen eller då eleverna argumenterade för att deras valda bilder är relevanta i relation till ämnesområdet Danmarks natur och miljö. Under filmvisningen och genomgången av bildhäftet bjöd läraren in eleverna till ett visst mått av transaktiv textrörlighet, alltså med fokus på texters funktion, då hon tydliggjorde att fakta från filmen respektive bilder från bildhäftet skulle användas i elevernas eget textskapande. Eleverna uppvisade associativ textrörlighet då de på olika sätt anknöt till sina egna erfarenheter och önsknings under genomgången av bildhäftet. Genom att läraren genom hela undervisningsaktiviteten hade mycket tydligt formfokus var hon i dialog med den Läslyftsartikel som undervisningsaktiviteten byggde på och framförallt då det formfokus som är en central del i artikeln.

Figur 6. De tre textrörlighetstyperna i relation till undervisningsaktiviteten



Under lektionen var läraren också i dialog med en tidigare artikel i Läslyftsmodulen, då hon återknöt till begreppet in-texter och kopplade detta till skrivarbetet under denna lektion. Även då bjöd hon främst in till textbaserad textrörlighet med fokus på form och generellt till innehåll: att eleverna senare skulle få göra egna bildurval och att de skulle få se att texten blir bättre när de arbetat med den. Läraren var alltså under lektionen i dialog med flera artiklar i läslyftsmodulen och genom transaktiv textrörlighet använde hon idéer från dessa i sin undervisning. Hon anpassade också sättet att framställa detta innehåll i interaktion med eleverna så att deras meningsskapande skulle främjas.

Sammanfattande diskussion

Genom denna studie har vi med utgångspunkt i Ongstads (2004) vidareutveckling av Bakhtins (1986) dialogiska kommunikationsteori givit ett exempel på hur teoretiskt baserad skrivdidaktisk kunskap omsätts till lärares klassrumspraktik inom ramen för ett lärarlags arbete med Läslyftsmodulen *Skriva i alla ämnen*, där vi särskilt undersökt hur en av artiklarna drogs in i lärarnas kollegiala samtal och hur temat i den artikeln omsattes i en lärares klassrumspraktik. Ett centralt analysverktyg har varit textrörlighetsbegreppet (Bergh Nestlog 2012, Halleson 2015, Liberg m.fl. 2002, Visén 2015) som relaterats till triaden innehåll, form och funktion (Ongstad 2004; 2006). Ur ett metodologiskt perspektiv kan vi konstatera att textrörlighetsbegreppet fungerat väl för att sätta ljuset på lärares förhållningssätt till text i deras kollegiala textsamtal. I likhet med Halleson (2015) och Visén (2015) kan vi också konstatera att begreppet fungerar väl för analys av klassrums-kommunikation och undervisningsaktiviteter vid textarbete.

Textrörligheten kom till uttryck på olika sätt i de mindre gruppernas kollegiala samtal om artikeln ”Val av modalitet” och i den undervisningsaktivitet som fokusläraren genomförde i relation till denna. I en av lärargrupperna var textrörligheten i hög grad transaktiv, då lärarna i den gruppen till stor del knöt en artikelinnehållet till den egna praktiken. I den andra rörde sig lärarna främst associativt med relativt svag koppling till artikelinnehållet. I den undervisningsaktivitet vi följde, med temat Danmarks natur och miljö, bjöd fokusläraren främst in till textbaserad rörlighet och då

med fokus på form: bilder skulle vara utgångspunkt för elevernas eget textarbete. Hon anknöt i viss mån också till elevtexternas layout. I några samtalssekvenser bjöds eleverna också in till transaktiv textrörlighet, då läraren tydliggjorde att ”fakta” från den film som visades under lektionen skulle användas i eget textarbete och att ett bildurval till texterna skulle göras utifrån ett bildhäfte. Fokusläraren riktade i sin undervisningsaktivitet in sig på vad man skulle kunna betrakta som en mesonivå, att bilder ska ha en funktion i en kommande text, snarare än elevtexternas funktion på global nivå, i relation till sådant som ämnesinnehåll, skrivsyfte och tänkt läsare (jfr Brok m.fl. 2015, Smidt 2010). Detta kanske förklaras av det lite nya sätt att arbeta på som denna lärare prövar, där just formen kommer i fokus.

Att lärarna visade olika textrörlighet i de kollegiala samtalen om Läslyfts-artikeln kan ha olika förklaringar. Innan den större gruppen delades upp i två mindre grupper uppmanade handledaren lärarna att diskutera artikeln dels i relation till artikelinnehållet, dels till den egna praktiken. En sådan uppmaning bjuder in till såväl textbaserad som transaktiv textrörlighet, men samtalen tog olika vägar. Samtalet i den grupp som filmades inleddes med att Lärare 2 gjorde en direkt koppling till texten: ”när jag läste den här texten så blev jag så sugen på att komma igång ännu mer ... och använda bilder”. Det inspelet genererade sedan en serie inspel från de övriga lärarna med främst transaktiv, men någon gång också textbaserad textrörlighet. Vid ytterligare två tillfällen då samtalet rört sig i associativ riktning anknöt Lärare 1 och Lärare 2 explicit till artikeltexten, vilket ledde till att samtalet fick en transaktiv riktning. På samma sätt gick även den större gruppens samtal från associativ till transaktiv textrörlighet när Lärare 2 återigen gjorde en explicit koppling till artikelns innehåll. Gruppsamtalet som lades upp som en pratruna ledde till att lärarna rörde sig främst associativt. När handledaren vid återsamlingen vände sig till den gruppen med frågan ”vad lyfte ni upp från texten som ni kände att ni fastnade för?” ledde det dock till flera sekvenser med transaktiv inriktning, bland annat då en av lärarna berättade om den lektion hon hade besökt hos fokusläraren samma dag.

Det är rimligt att betrakta handledarens roll som central när det gäller de kollegiala samtals inriktning (Andersson Varga & Randahl 2017). Våra analyser visar dock att en övergripande uppmaning som borde kunna leda ett samtal i en viss riktning – i detta fall mot transaktiv och textbaserad rörlighet – inte självklart styr samtalet just så. Vi har också sett hur enskilda deltagare kan leda gruppens samtal mot olika typer av textrörlighet, såväl genom associativa inspel som genom inspel som leder gruppen närmare texten.

När det gäller transaktiva och associativa sekvenser under lärarnas kollegiala samtal, då de relaterade till textarbete i undervisningen, kännetecknades de sekvenserna främst av inriktning på undervisning fokuserad på textbaserad textrörlighet med formfokus och då särskilt användning av bilder. Artikeltexten resonerar främst på ett övergripande plan om hur olika modaliteter som (skrivet) verbalspråk och olika typer av visuella

resurser har olika potential för meningsskapande i texter. Den tar alltså inte särskilt upp sådana formfrågor som ordval eller hur olika typer av skrivhandlingar byggs upp, som att berätta eller argumentera. Detta avspeglas också i samtalen. I den grupp som i hög grad rörde sig transaktivt i relation till artikelns innehåll relaterades bildarbetet också till innehåll, och då till hur bildanvändning kan se olika ut i olika skolämnena, samt till funktion, då bland annat bildanvändning i olika ämnen relaterades till vilken funktion bilder kan ha.

Fokuslärares tydliga fokus på form under undervisningsaktiviteten var inte helt oväntat. Artikeln "Val av modalitet" introducerar alltså det för lärarna delvis nya begreppet multimodalitet, och texters formaspekt är genomgående framträdande i den texten, även om resonemangen där förs i termer av att texters form alltid samspelar med innehåll och funktion. Utifrån innehållet i gruppsamtalen och fokuslärares undervisningsaktivitet tycks det som att lärarna tagit fasta på texters visuella form, främst bildval.

Fokusläraren gjorde ett antal didaktiska val som tydligt visar hur hon omsatt artikelns multimodala fokus i sin praktik: en film bildade utgångspunkt för iscensättningen av elevernas textskapande, och filmens innehåll bearbetades för att bygga upp elevernas kunskap om Danmark. Film och bilder blev centrala resurser i klassrummet och hon lade upp textarbetet så att elevernas texter skulle utgå från de bilder de valt, snarare än att de skulle välja bilder som illustration till en skriven text. På så sätt prövades en ny ingång till textskapande inom fältet natur och miljö. Samtidigt som form fokuserades på det här sättet hamnade innehållet lite i skymundan: varför bilder och varför just dessa bilder? Att lärarna genomgående anknöt till texters visuella form visar dock sammantaget att de tagit till sig någonting som kanske framstår som nytt i relation till de tidigare artiklarna i modulen och till deras ordinarie undervisningspraktik.

Textrörlighetsbegreppet har utvecklats i relation till hur elever rör sig i texter och det brukar poängteras att ingen textrörlighetstyp är "bättre" eller mer eftersträvningsvärd än någon annan. Istället handlar en utvecklad textrörlighet bland annat om att röra sig i texter på flera olika sätt beroende på läsandets eller skrivandets syfte (Halleson 2015, Liberg m.fl. 2002, Visén 2015). Detta gäller naturligtvis även den textrörlighet som förekommer i lärares kollegiala textsamtal, där olika typer av textrörlighet kan berika samtalet på olika vis. Men med tanke på att Läslyftet och liknande satsningar syftar till att just utveckla lärares praktik kan man anta att särskilt den transaktiva textrörligheten är gynnsam, inte minst den form av transaktiv textrörlighet som uppvisades i den här studien, då en sådan rörlighet innebär att deltagarna relaterar till hur inspirationsmaterialets innehåll kan förstås och omsättas i den egna praktiken.

Vid genomförandet av kollegiala textsamtal kan textrörlighetsbegreppet fungera som ett redskap på så sätt att handledaren bland annat genom upplägg och frågor kan rikta in samtalet på sätt som bjuder in till exempelvis transaktiv

textrörlighet. Vi har också fått syn på den roll som olika typer av inspel i samtalet får. Textrörlighetsbegreppet kan därmed fungera som ett redskap för metarefleksion över samtalen, samtidigt som det kan bidra till att deltagarna blir uppmärksamma på hur de kan driva samtalet i olika riktningar genom sina inspel.

I den här studien använder vi alltså i likhet med Bergh Nestlog (2012) begreppet transaktiv textrörlighet för den typ av textrörlighet där den som yttrar sig diskuterar textens funktion och sammanhang samt på vilket sätt textens innehåll kan förstås och användas i andra sammanhang. Med detta ville vi fånga å ena sidan metatextuella yttranden med fokus på den aktuella textens funktion och sammanhang, vilket motsvarar vad som av andra betecknats *interaktiv* textrörlighet (t.ex. Liberg m.fl. 2002), å andra sidan sådana yttranden som exempelvis rör hur textens innehåll kan tillämpas i olika sammanhang. Analyserna såväl av lärarnas samtal om artikeln som av klassrumsinteraktionen gav vid handen att man inte samtalade transaktivt utifrån ett metatextuellt perspektiv. I lärarnas samtal om artikeln förekom däremot ett antal sekvenser där deltagarna rörde sig transaktivt genom att relatera artikelns innehåll till den egna undervisningspraktiken. I undervisningsaktiviteten förekom sekvenser där läraren på ett generellt plan tydliggjorde att innehåll från filmen, liksom de bilder som valdes ur texthäftet, skulle användas i de egna texterna, vilket analyserades som transaktiva sekvenser. I den här studien finns inte utrymme att fördjupa sig i textrörlighetsbegreppet, men våra analyser visar att det kan finnas grund att vidareutveckla detta begrepp och särskilja fyra olika textrörlighetstyper, där det vi i denna studie benämnt transaktiv textrörlighet ses som två olika textrörlighetstyper: å ena sidan sekvenser som rör texters funktion och sammanhang, och å andra sidan sekvenser som rör hur texters innehåll – och kanske form – kan omsättas i andra sammanhang, exempelvis i den egna praktiken, eller i eget textskapande.

Lärarna gick på olika sätt i dialog med Läslyftsmodulens texter. I framförallt det ena kollegiala samtalet om artikeln kom textens innehåll i förgrunden då lärarna resonerade om artikelinnehållet i relation till den egna praktiken. Under undervisningsaktiviteten gick fokusläraren i dialog med den aktuella artikeln genom sitt transaktiva förhållningssätt där hon omsatte innehåll från artikeln i sin klassrumspraktik. Hon gick också i dialog med ett tidigare introducerat didaktiskt förhållningssätt, då hon återknöt till en artikel som bland annat rörde texters didaktiska funktion, nämligen text för tankeprocesser, så kallade in-texter, respektive text som ska kommunicera med andra, så kallade ut-texter (Bergh Nestlog & Krogh 2015/2018, Liberg 2009). Lärarens undervisningsaktivitet visar således att olika delar av Läslyftsmodulens innehåll blev omsatt i undervisningen. I ett utvecklingsarbete som Läslyftet är det rimligt att förändringar sker stegvis och att lärare fokuserar på det som framstår som relevant i förhållande till det egna ämnet och till lärarens tidigare erfarenheter. I det kollegiala samtalet som föregick

undervisningsaktiviteten kommenterade en av kollegorna fokusläraren och sa "du är lite så här föregångare", på tal om det en annan kollega berättat om den lektion hon besökt. Fokusläraren gjorde då tydligt att detta var ett första steg för henne: "det vet jag inte ... men jag känner att jag vill fortsätta för sen ... nästa utveckling är att göra det *ni* gör", med hänvisning till ett arbete några av kollegorna planerade med utgångspunkt i ett digitalt verktyg som kan användas för att skapa multimodala texter.

Lärarna gick alltså såväl i kollegiala samtal som i klassrumsinteraktionen på olika sätt i dialog med den lästa artikeln och till tidigare texter i modulen. Dessutom ledde arbetet till en intressant utprövning i fokuslärarens praktik. Det är tydliga exempel på hur det kollegiala arbetet givit avtryck i lärarnas förhållningssätt till skrivdidaktisk teori i relation till den egna undervisningen, något som kan relateras till tidigare studier (Smidt 2010, Brok m.fl. 2015) som noterat hur ett kollegialt utvecklingsarbete kan leda till positiva förändringar av lärares praktik.

Litteratur

- Andersson Varga, Pernilla & Randahl, Ann-Christin (2017). "Från samtalsledare till förändringsagent? Handledarens roll i Läsllyftet", i Birgitta Ljung Egeland, Christina Olin-Scheller, Marie Tanner, Michael Tengberg (red), *Tolft nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Textkulturer. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning*, s. 301–322
- Bakhtin, Michail (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Berge, K.L, Skar, G.B, Matre, S., Solheim, R, Evensen, L & Thygesen, R. (2017). "Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 24 (3).
- Bergh Nestlog, Ewa (2012). *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet, Linnaeus University Press.
- Bergh Nestlog, Ewa & Krogh, Ellen (2015/2018). "Skrivuppgifter och samskrivning", del 3 i Läsllyftsmodulen *Skriva i alla ämnen, årskurs 4–6*. Stockholm: Skolverket. Finns tillgänglig på www.larportalen.skolverket.se
- Brok, Lene Storgaard, Bjerregaard, Mette B. & Korsgaard, Klara A. (2015). *Skruvedidaktik: En vej til læring*. Aarhus: Klim.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. 3rd. Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Danielsson, Kristina (2017). "Vågor och vibrationer: val av lärresurser i ett fysikklassrum", i E. Insulander, S. Kjällander, F. Lindstrand & A. Åkerfeldt, (red), *Didaktik i omvandlingens tid*. Stockholm: Liber, s. 89–98.

- Danielsson, Kristina & Hertzberg, Frøydis (2015/2018). ”Val av modalitet”, del 5 i Läslyftsmodulen *Skriva i alla ämnen, årskurs 4–6*. Stockholm: Skolverket. Finns tillgänglig på www.larportalen.skolverket.se
- Danielsson, Kristina & Krogh, Ellen (2015). ”Att undersöka texter”, del 6 i Läslyftsmodulen *Skriva i alla ämnen, årskurs 4–6*. Stockholm: Skolverket.
- Flyvbjerg, Bent (2011). ”Case study”, i Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (red). *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4th edition*. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 301–316. Tillgänglig från <https://ssrn.com/abstract=2278194>
- Halleson, Yvonne (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet: Fallstudier om textsamtalets möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Institutionen för språkdidaktik.
- LK06 *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utbildningsdirektoratet.
- Langer, Judith A. (2011). *Envisioning knowledge. Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Liberg, Caroline (2009). ”Skrivande i olika ämnen. Lärares textkompetens”, i R.T. Lorentzen & J. Smidt (red), *Det nödvändiga skrivandet. Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Stockholm: Liber, s. 57–68.
- Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny Wiksten, af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes (2002). ”Students' encounters with different texts in school”, i: Naucclér, K. (red), *The Third Nordic Conference on Reading and Writing for Linguistics. 50*. Lund: Lunds universitet, Institutionen för lingvistik.
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa, Folkeryd, Jenny Wiksten, Bremholm, Jesper, Halleson, Yvonne & Holtz, Britt Maria (2012). ”Textrörlighet – ett begrepp i rörelse”, i S. Matre & A. Skaftun (red), *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag, s. 65–80.
- Ongstad, Sigmund (2004). ”Bakhtin's triadic epistemology and ideologies of dialogism”, i F. Bostad, C. Brandist, L.S. Evensen & Faber, H.C. (red), *Bakhtinian perspectives on language and culture. Meaning in language, art and new media*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, s. 65–88.
- Ongstad, Sigmund (2006). ”Norskfag og livsverden. Fra språk til kommunikasjon til fagdidaktikk”, i S. Ongstad (red), *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Randahl, Anki. (2017). ”Läslyftet och lärarnas lärande.” *Svenskans beskrivning. 35, Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten: Göteborg 11–13 maj 2016*. Göteborg: Göteborgs universitet, s. 287–300
- Skolverket u.å. Nationella Skolutvecklingsprogram. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/nationella-skolutvecklingsprogram>. Hämtat 10 november 2018
- Skolverket (2015/2018). *Skriva i alla ämnen, åk 4–6*. Läs- & skrivportalen, Bergh Nestlog, Ewa & Danielsson, Kristina (red). <https://larportalen>.

skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/010_skriva-i-alla-ammen-4-6

- Smidt, Jon (2010). *Skrivning i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R., Larsen, A.S. & Torvatn, A.C. (2010). ”Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre dømme”, i J. Smidt (red), *Skrivning i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stoll, Louise, Ray Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace & Sally Thomas (2006). ”Professional learning communities: a review of the literature”, *Journal of Educational Change* 7: 221–258.
- Timperley, Helen (2008). ”Teacher professional learning and development”, *Educational Practices Series 18*. Brussels: International Academy of Education.
- Utdanningsdirektoratet. *Ungdomstrinn i utvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/> Hämtat 10 januari 2019
- Visén, Pia (2015). *Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter. Textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Institutionen för språkdidaktik.

Läsning som social och kulturell praktik. Resultat från en läsarundersökning

Jon Helgason

Den typiska lässituationen – den som förment idealiskt sker i tysthet, i avskildhet – är, som Anders Ohlsson slår fast i sin djupintervjustudie av ”vana läsare” i *Litterära värdeförhandlingar* (Ohlsson 2017), en mer komplicerad aktivitet än vad som normalt framgår av föreställningen om den. Den avskilda, tysta läsningen är emellertid den bild av läsning och av läsupplevelsen som traditionellt förmedlas i den högre utbildningens litteraturundervisning. I den kontexten beskrivs läsning i regel som ett abstrakt möte mellan text och läsare – ett möte som uteslutande handlar om att *tolka* den litterära texten. Däremot sägs det som regel inget om läsningens sociala inramning, inte heller om läsandet som social och kulturell praktik eller om läsningens materiella och mediala dimensioner. Fastän läsarundersökningar av olika snitt finns sedan länge är det ändå ingen överdrift att påstå att ”läsaren” och ”läsning” är några av litteraturvetenskapens minst utforskade parametrar. Anledningarna till det är flera, men en är troligen att läsarnas mångfald utgör en metodologisk utmaning för forskarna. En annan trolig bidragande faktor är att de vetenskaplighetsanspråk som följde i kölvattnet av det nykritiska perspektiv som var dominerande vid svenska lärosäten under stora delar av 1900-talet länge påbjöd att litteraturforskaren till varje pris skulle undvika ”det affektiva felslutet”. Denna teoretiska princip postulerade att forskaren skulle undvika att bedöma ett litterärt verk utifrån den verkan det kunde tänkas ha på en själv eller en tänkt läsare. Det är inte för mycket sagt att det är den litterära texten – inte författaren eller läsaren – som utgjort och som ännu utgör fokuseringspunkten i modern litteraturvetenskap.

Följande studie baseras på en empirisk undersökning av läsare.¹ Datainsamlingen i form av en enkät genomfördes under hösten 2013 och en bit in på våren 2014. Enkäten distribuerades på Bok- och Biblioteksmässans Facebooksida i samband med Bok & Bibliotek 2013. Därtill gjordes riktade utskick till dels litteraturstuderande vid Lunds universitet, dels svensk-läroarstuderande vid Malmö högskola. Drygt 160 informanter har tillfrågats på

¹ Datainsamlingen gjordes inom ramen för det av Riksbankens Jubileumsfond finansierade forskningsprojektet ”Att förhandla litterärt värde” (2014–2017). Resultaten av insamlingen kom dock av utrymmesskäl inte att ingå i de publikationer som projektet gav upphov till. Flertalet av de frågor som ställs i enkäten är av förklarliga skäl präglade av detta projekts övergripande forskningsfrågeställningar. Övriga medverkande i projektet var Anders Ohlsson, Ann Steiner, Christian Lenemark, Lisbeth Larsson och Torbjörn Forslid.

detta vis och besvarat frågor om läsvanor och inställning till en rad företeelser på det litterära fältet.

Till skillnad från de stora läsar- och läsvaneundersökningar som utförts med viss regelbundenhet (Mediebarometern, Kulturbarmetern, ULF-undersökningen och SOM-undersökningen) kan informanterna i denna studie inte sägas utgöra ett representativt urval av den svenska befolkningen som helhet (jfr Kulturrådet 2004:7–9, som översiktligt beskriver de stora studiernas upplägg och syfte). På grund av denna studies upplägg, där frågeenkäten har distribuerats dels via en öppen länk på en Facebooksida, dels via mejllistor förmedlade av respektive lärosäte, kan undersökningen inte göra anspråk på generell representativitet. Det har heller inte varit syftet med undersökningen. Istället har målsättningen varit att ha det som i brist på en bättre term kan kallas ”vana läsare” som informanter i studien. Resultatet kan därmed förhoppningsvis utgöra ett perspektivberikande komplement till de redan nämnda nationella undersökningarna av läsare och läsvanor. I görligaste mån har jag eftersträvat att relatera utfallet av min undersökning till andra läsundersökningar. Denna läsarstudie kan emellertid i högre grad än de stora läsvaneundersökningarna ge information om åsikter och inställningar som finns hos den litteraturintresserade, i vissa fall kvalificerat litteraturkunniga, allmänheten. Det gäller inte minst värde- och värderingsfrågor om och kring litteratur och litteraturförmedling, något som inte berörs i nämnvärd utsträckning i de stora läsar- och läsvaneundersökningarna.

Det är annars slående att statistik och forskning om enskilda läsares vanor och beteende är dels begränsad, dels svår att få ett samlat grepp om. I början av 2000-talet gjorde Statens kulturråd en jämförande undersökning av de stora läsar- och läsvaneundersökningar som ägnar hela befolkningen sin uppmärksamhet. Kulturrådets undersökning kom fram till att resultaten av de olika undersökningarna är ”svåra att jämföra eftersom de ställer olika frågor, till olika stora urval och olika åldersintervall av befolkningen och har olika sätt att presentera sina resultat” (Kulturrådet 2004:10). De flesta stora undersökningar ligger således på en generell nivå och det är följaktligen svårt att dra entydiga slutsatser av detta material.

De stora läsar- och läsvaneundersökningarna påvisar emellertid tydligt, helt enkelt i kraft av att de genomförs, att frågor om läsning har en uttalat politisk dimension. Det stora antalet statliga utredningar och undersökningar om läsande vittnar om detsamma, liksom de betydande offentliga medel som använts till läsfrämjande åtgärder på olika nivåer. Ofta har de politiska insatserna varit riktade mot svenska barns och ungdomars läsning, ett område som även undersöks i till exempel de stora PISA- och PIRLS-undersökningarna.²

² PISA (Programme for International Student Assessment) är en internationell studie som undersöker i vilken grad utbildningssystemet bidrar till att femtonåriga elever är rustade att möta framtiden. Studien genomförs vart tredje år. Elevernas förmågor undersöks inom

Två relativt nya men sinsemellan tämligen olika läsarundersökningar har använts som klangbotten och jämförelsematerial till föreliggande text. Båda studierna har det gemensamt med föreliggande undersökning att de dels kombinerar kvantitativa och kvalitativa data, dels berör frågor om litterärt värde och litterär kvalitet. Det gäller för det första *Litteraturen på undantag? Ungas fiktionsläsning i dagens Sverige* (Pettersson m.fl. 2015) som utifrån 500 unga vuxnas textkommentarer, enkätsvar och intervjudiskussioner syftar till att ge svar på frågor om bland annat lässtrategier, läsvanor och synen på den upplevelse eller de värden som litteraturen erbjuder. För det andra är det rapporten *Synen på skönlitteratur för vuxna på svenska folkbibliotek* (Persson m.fl. 2015). Rapporten är baserad på över tusen folkbibliotekariers svar, bland annat på frågor om den skönlitterära läsningens värde, skönlitteraturens ställning på biblioteken och vad som är kvalitet i samband med skönlitteratur för vuxna.

Vilka är läsarna?

Vilka är då de ca 160 läsare som finns med i min enkätstudie? Till att börja med kan man konstatera att medelåldern bland informanterna var relativt låg, något som man kan vänta sig av en grupp med en förmodat hög andel universitetsstudierande. Nästan 46 % tillhörde åldersspannet 21–30 år. 36 % var mellan 31 och 50 år gamla. Två informanter angav att de var över 80 år. Samtliga informanter hade en avslutad gymnasial utbildning. Knappt 60 % hade en avslutad högskoleutbildning. 88 % var födda i Sverige, 5 % var födda i något annat nordiskt land och resterande 7 % var födda utanför Norden.

Totalt var 70 % av informanterna kvinnor. Enkätens könsfördelning kan sättas i relation till siffror från en SOM-undersökning (Weibull 2011) som visar att det inte finns större skillnader mellan könen avseende läsning av facklitteratur, men att det finns stora skillnader mellan könen avseende läsning av skönlitteratur. Enligt denna SOM-undersökning är andelen svenskar som läser böcker (skön- och facklitteratur) minst en gång i veckan nära 50 %. De grupper i samhället som läser allra mest är kvinnor, högtbildade, högre tjänstemän/akademiker, studerande och storstadsbor. Med undantag av gruppen studerande är det också dessa grupper som läser mest skönlitteratur. SOM-undersökningen visar att detta mönster i princip är giltigt oavsett åldersgrupp. Åldersgruppen 20–29 år avviker något härvidlag genom att läsa mer facklitteratur än andra. Värt att notera är att SOM-undersökningen inte fann några skillnader i bokläsningssvanor mellan dem med helsvensk bakgrund och dem med utländsk bakgrund. Skillnaderna

kunskapsområdena matematik, naturvetenskap och läsförståelse. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationell studie som undersöker läsförmågan hos elever i årskurs 4. Länder från hela världen deltar och den genomförs vart femte år. Det är IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) som organiserar studien och i Sverige är det Skolverket som står för genomförandet.

mellan könen är däremot markanta avseende skönlitteratur. I SOM-undersökningen (Weibull 2011) uppgav 47 % av kvinnorna att de läser skönlitteratur varje vecka, jämfört med 29 % av männen. Väger man in utbildningsgrad blir skillnaden mellan könen ännu mer markant (se tabell 1).

Tabell 1. *Läsande av böcker fördelat på kön och utbildning* (Antoni 2006:323–333)

Utbildning/Kön	Män	Kvinnor	<i>Effekt av kön</i>
Lågutbildade	19	42	+23
Högutbildade	48	68	+20
Effekt av utbildning	+29	+26	

Av tabellen framgår att högutbildade män endast marginellt läser mer än lågutbildade kvinnor och skillnaden mellan lågutbildade män och högutbildade kvinnor är nära 50 procentenheter. I ljuset av SOM-undersökningens resultat är det alltså föga förvånande att en majoritet av informanterna i denna studie är kvinnor.

I föreliggande studie hade ungefär en tredjedel av informanterna arbetat som lärare inom grundskola, gymnasium eller högskola/universitet.³ Nästan 15 % hade erfarenhet av arbete inom tidnings- eller förlagsbranschen och 5 % av informanterna hade erfarenhet av arbete vid bibliotek. 57 % av informanterna studerade eller hade studerat ämnet litteraturvetenskap vid universitet eller högskola. Nästan 40 % hade studerat något språkvetenskapligt ämne på högskolenivå.

Läsvanor, läskonsumtion och lässtrategier

En tredjedel av informanterna meddelade att de läste lika mycket som under tidigare perioder i livet, en tredjedel läste mer, en tredjedel läste mindre. Hela 93 % beskrev böcker som viktiga under uppväxttiden. Knappt 90 % av informanterna intygar att föräldrar eller anhöriga läste för dem som unga. Runt 70 % av informanterna besöker ett bibliotek minst en gång i månaden, 17 % så ofta som flera gånger i veckan. De vanligaste skälen till att besöka bibliotek är att låna böcker och att använda bibliotek som studie- eller arbetsplats.

Läsfrekvens är en av få variabler i föreliggande studie som går att relatera till de stora läsvaneundersökningarna, som ofta redovisar en uppgift om läsning per vecka (se Sammanställningen, som redovisar de stora undersökningarnas resultat, nedan).⁴ Av mina informanter meddelade 62,9 % att de

³ Denna höga siffra kan delvis förklaras av medverkande lärarstudierande i undersökningen.

⁴ Följande sammanställning är en utvidgad och uppdaterad version av den sammanställning som återfinns i Kulturrådets rapport *Om läsning - mer eller mindre*, 2004. Kompletteringen avser resultat från Kulturbarmetern 2002, Mediebarometern 2003–2018. SOM-institutets siffror är hämtade från Weibull (2011). ULF-undersökningarnas data är

läst en bok den senaste veckan, vilket är något över de värden som undersökningar baserad på totalpopulationen brukar ha (se tabell 2). När det gäller antalet böcker som informanterna läst det senaste året angav över 25 % att de läst 21 eller fler böcker och knappt 80 % hade läst 6 böcker eller fler (se tabell 3). Mer än 60 % hade avslutat någon bok mindre än 7 dagar före enkätbesvarandet. 45 % hade läst mellan 2 och 10 böcker det senaste året, ännu fler eller drygt 52 % angav att de hade läst fler böcker än 10 det senaste året. Den vanligast förekommande kategorin var utländsk skönlitteratur i svensk översättning medan svensk skönlitteratur och utländsk skönlitteratur på annat språk än svenska var ungefär lika vanliga.

Tabell 2. Senast läst en bok på fritiden

Svarsalternativ	Procent
Idag	13,2%
Igår	24,5%
För mindre än 7 dagar sedan	25,2%
För mer än 7 dagar sedan	16,4%
För mer än en månad sedan	19,5%
För mer än ett år sedan	1,30%

Tabell 3. Antal lästa böcker det senaste året

Svarsalternativ	Procent
0	0,6%
1	1,9%
2-5	18,9%
6-10	26,4%
11-15	15,7%
16-20	11,3%
21-	25,2%

erhållna via SCB:s hemsida där procentsiffran inom parentes avser specifikt läsning av skönlitteratur. Angivelserna (B) och (T) anger ett metodskifte i informationsinhämtningen för ULF-undersökningarna. Under åren fram till och med 2005 genomfördes undersökningen i huvudsak som besöksintervju. År 2006 gjordes besöksintervju (B) med halva urvalet och datorstött telefonintervju (T) med den andra halvan. Fr.o.m. 2007 sker datainsamlingen i huvudsak genom datorstödda telefonintervjuer. De två delarna i 2006 års undersökning redovisas i ULF var för sig för att åskådliggöra eventuella skillnader som metodbudet gett upphov till.

Sammanställning - Läst en bok senaste veckan, etc, totalpopulation

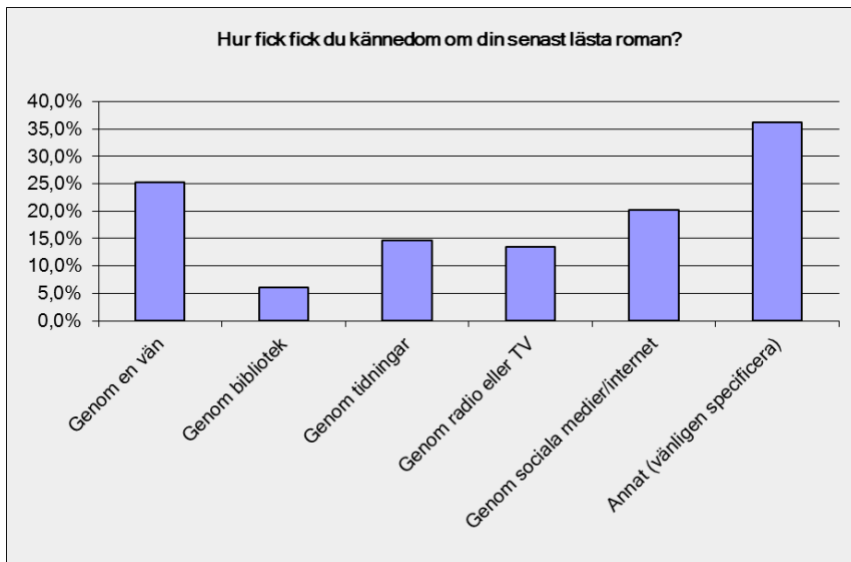
Undersökning	1 vecka	4 veckor	6 månader	1 år
Kulturbarometern i detalj 88/89	49	61	70	74
Kulturbarometern i detalj 94/95	54	67	78	83
Kulturbarometern 2000	55	67	79	83
Kulturbarometern 2002	52	66	78	82
ULF 76	38,8			76,8
ULF 82/83	40,1			82
ULF 90/91	38,2			81,4
ULF 98/99	36,8 (28,7)			80,4
ULF 02/03	39 (30,9)			
ULF 04/05	36,8 (30,5)			
ULF 2006 (B)	38,4 (30,9)			
ULF 2006 (T)	37,8 (33,1)			
ULF 2007 (T)	38,7 (34,3)			
SOM 1988-2010	28-42			84-90
Mediebarometern 1992	54	66	77	82
Mediebarometern 1993				
Mediebarometern 1994	63	77	86	89
Mediebarometern 1995	63			
Mediebarometern 1996	59	72	82	86
Mediebarometern 1997	59			
Mediebarometern 1998	59	71	82	86
Mediebarometern 1999	58			
Mediebarometern 2000	59	71	81	86
Mediebarometern 2001	60			
Mediebarometern 2002	59			
Mediebarometern 2003	56			
Mediebarometern 2004	58			
Mediebarometern 2005	60			
Mediebarometern 2006	60			
Mediebarometern 2007	58			
Mediebarometern 2008	57			
Mediebarometern 2009	57			
Mediebarometern 2010	57			
Mediebarometern 2011	57			
Mediebarometern 2012	55			
Mediebarometern 2013	54			
Mediebarometern 2014	57			
Mediebarometern 2015	56			
Mediebarometern 2016	56			
Mediebarometern 2017	54			
Mediebarometern 2018	59			

I min studie meddelade drygt 50 % av informanterna att de aldrig läser e-böcker och en knapp tredjedel läser e-böcker blott någon gång per år. Det är ett intressant resultat i så måtto att e-boksformatet hittills har haft mycket svårt att få ett brett publikt genomslag i Sverige. Litteraturvetaren Alexandra Borg har exempelvis påtalat det paradoxala att trots att Sverige tillhör de mest teknifierade länderna i världen (sett till andel av befolkning med internetuppkoppling, som har smartphones etc.), så används mobiler och läsplattor mer sällan för läsning i Sverige än i exempelvis USA (Borg 2013).

När det gäller omvärldens syn på läsning uppfattar mer än 3 av 5 att samhället har en något positiv eller mycket positiv syn på läsning. Det är emellertid intressant att en så hög andel som 15 % uppfattar samhällets syn på läsning som något negativ.

På frågan om vilken bok de läste senast blev utfallet, som väntat, högst diversifierat. Den vanligast förekommande boken var Susanna Alakoskis *Svinalängorna* (2006) som fem informanter angav som senast lästa bok.⁵ Hjalmar Söderbergs *Doktor Glas*, Karin Boyes *Kallosain*, samt G.R.R. Martins fantasyepos *Game of Thrones*, Roslund & Hellströms deckare *Box 21* och fackboken *Konsten att läsa tankar* av Henrik Fexeus är annars några exempel på spännvidden i läsning. Hur informanterna fick kunskap om den senast lästa boken framgår av nedanstående diagram:

Figur 1. Källa till kännedom om senast lästa roman



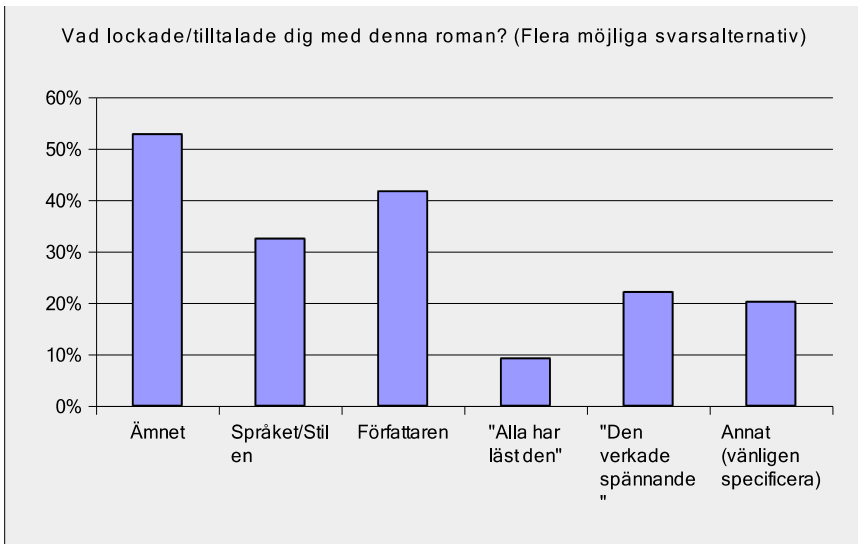
⁵ Det kan inte uteslutas att denna höga siffra beror på att boken ifråga vid undersökningstillfället hade använts som kurslitteratur vid någon av utbildningarna i Lund eller Malmö.

Som framgår av diagrammet anges ”Annat” som det vanligaste sättet att få kännedom om den senast lästa romanen. I regel har detta förtydligats i fritextsvar. Den i fritext vanligast angivna orsaken är att romanen ingått som kurslitteratur eller att en förälder eller släkting rekommenderat den. Värt att notera är också att 25 % hade fått kännedom om den senast lästa romanen genom en vän och att 20 % fått det genom sociala medier/internet. En fjärdedel angav att de pratar om böcker varje dag med släktingar, vänner, och bekanta. Ytterligare två tredjedelar av informanterna pratade om böcker minst en gång i veckan (40 %) respektive månaden (26 %). Sammantaget är detta något som understryker att litteratur och läsning möjliggör tillhörighet och social gemenskap med andra människor. Som Ohlsson också konstaterar utgör litteraturläsning en möjlighet att inkluderas i större eller mindre grupper: ”Litteraturen och olika därmed förbundna praktiker – alltifrån informella diskussioner i lunchrummet på jobbet till mer eller mindre fast organiserade läse- eller bokcirklar, live, medierade eller på nätet – möjliggör gemenskap” (2017:126). Elisabeth Longs studie *Book Clubs. Women and the Uses of Reading in Everyday Life* (2003) beskriver på liknande vis läspraktiken som ”socially framed” – att förmågan att avkoda skrift är något som lärs in i samspel med andra och att fortsatt läsning likaså är beroende av sociala sammanhang. Vidare konstaterar Ian Collinson i *Everyday Readers. Reading and Popular Culture* (2009) att böcker ofta fungerar som en form av förmedlare eller sambandslänk – ”social mediator”, som Collinson benämner det – i vänskapssamband eller i andra sociala relationer. Att prata litteratur är kort sagt ett sätt att umgås. Dessa slutsatser bekräftas alltså av föreliggande studie.

Läsarnas värderande

Som skäl till att just den senast lästa romanen valts angav informanterna romanens ”ämne” som den mest avgörande faktorn, följt av ”författare” och romanens ”språk och stil” (se figur 2).

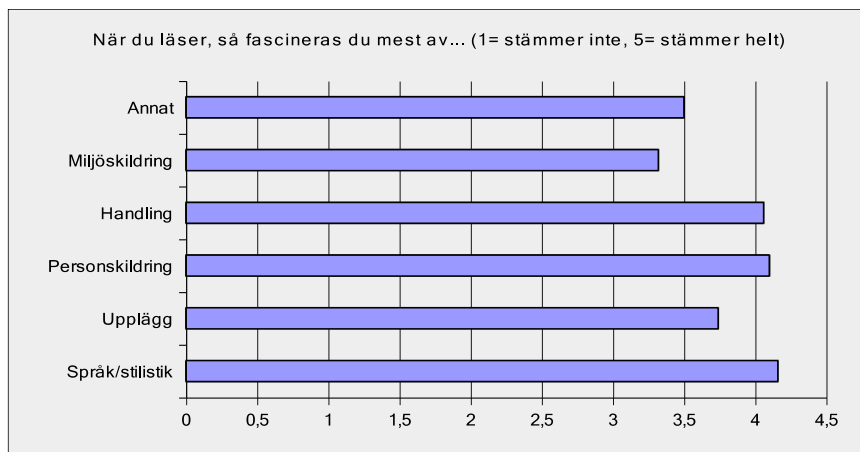
Figur 2. Anledning till läsning av romanen



I kategorin "Annat" specificerade informanterna bland annat att romanen "anses bra" eller var "omtalad" och att romanen var "Nobelprisvinnande". En faktor var också att boken ifråga ingick i en serie böcker som informanterna hade läst. Någon angav "författarens ökända puckade åsikter" som skäl för läsningen. Nästan 63 % hade redan rekommenderat boken vidare och en fjärdedel hade för avsikt att göra det.

På frågan huruvida informanterna i regel identifierar sig med en romans huvudperson(er) svarade knappt 10 % att de alltid gjorde det och hela 70 % svarade att de gjorde det ibland. 18 % svarade att de endast sällan gör det. Informanternas svar skiljer sig gentemot åsikten huruvida det är viktigt att kunna identifiera sig med en romans huvudperson(er) där 44 % anser det varken vara viktigt eller oviktigt, medan sammanlagt 35 % anser det vara ganska viktigt (29 %) eller mycket viktigt. När det gäller den identifikatoriska läsningen är det intressant att notera att denna form av läsning först på senare tid har kommit att intressera litteraturforskare. Denna läsart har annars vanligtvis varit en vattendelare mellan en subjektiv, förment icke-kvalificerad läsart och en kvalificerad, akademisk och (förment) objektiv läsart. Den amerikanska litteraturforskaren Rita Felski är en av de första forskarna som har intresserat sig för den emotionella responsens betydelse för litteraturupplevelsen. Hon framhåller exempelvis i *Uses of Literature* (2008) att litteraturens känslomässiga värdeaspekter inte ensidigt kan tillskrivas den "vanliga", icke-skolade läsaren – som traditionellt varit en kvinna. Även den objektiva, distanserade, manligt kodade läsningen är, visar hon, på olika sätt avhängig känslor som till exempel handlar om inlevelse (Felski 2008).

Figur 3. Variabler vid läsning



Som framgår av figur 3, håller informanterna språk/stilistik som ett viktigt element vid läsning, tätt följt av personskildring och handling.

En av slutsatserna i boken *Höstens böcker* (Forslid m.fl. 2015) var att det i materialet utvecklade sig två övergripande, tydligt urskiljbara värdegrimer i svensk litterär offentlighet: en modernistiskt färgad värdegrim, som man vanligen råkar på i samtida litteraturkritik på tidningarnas kultursidor eller i tidskrifter, samt en lust- och livskunskapsinriktad värdegrim, som är mer vanligt förekommande hos icke-professionella läsare, exempelvis bokbloggare. I *Höstens böcker* beskrevs även en heuristisk värdegrimm baserad på fem värdekategorier: stil- och formvärde, kunskapsvärde samt emotionellt, socialt och ekonomiskt värde. En av bokens slutsatser var att dessa värdekategorier omsätts på olika sätt i varje enskild värdeförhandling och att ett verk aldrig värderas utifrån endast en av dessa kategorier. På ett eller annat sätt ingår de alla i varje värdering av ett litterärt verk. De ges emellertid skiftande betydelse och framför allt olika tyngd hos värdeförhandlingens aktörer. Dessa olika grimer och värdekategorier avspeglas exempelvis i ett urval av informanternas fritextkommentarer till ovanstående diagram:

- a. "Helheten är det viktigaste. balansen mellan person-miljöskildring och stil är viktig"
- b. "Stil & språk är viktigt, är inte det bra spelar det ingen roll hur bra resten är. Sedan behöver en bok antingen en handling eller ett upplägg som intresserar. Jag väljer ofta bok utifrån att upplägget verkar spännande. När det gäller personskildringarna tycker jag att det är viktigare att jag förstår/känner empati för dem än att jag kan identifiera mig med dem"
- c. "Berättare som får läsaren att se sin tillvaro med nya ögon"
- d. "Originalitet"

- e. ”Det beror på vilket genre man läser. Deckare då är upplägget viktigt, fantasy då är miljöskildringen viktigare, romance eller chick-lit då är personskildringarna det viktigaste...”
- f. ”En bra dialog kan få mig att läsa en annars dålig bok”
- g. ”En spännande handling med tråkig stil/språk tycker jag är helt ointressant. Därför har jag svårt för frågor som ’vad handlar den om’, i fall det verkar som om det bara är rent ytlig handling frågeställaren är ute efter”
- h. ”Jag vill uppleva något jag inte annars upplever, en situation som jag behöver förstå bättre”
- i. ”Budskap/samhällskritik/psykologiskt djup”

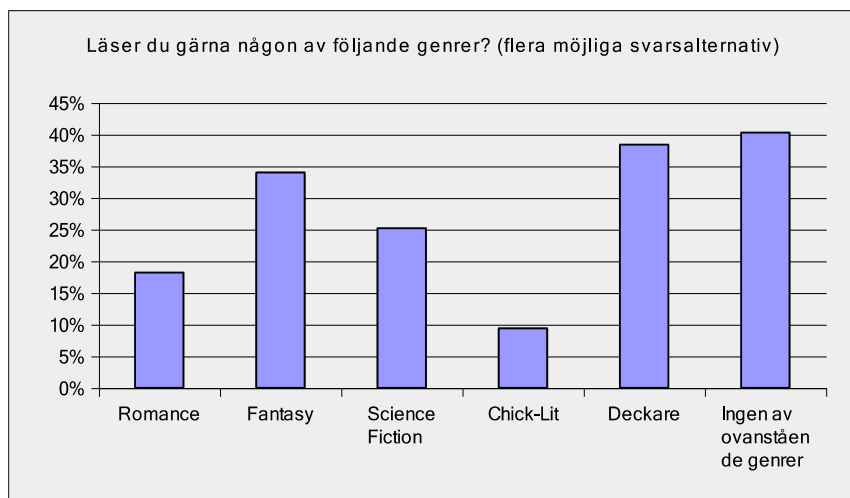
Totalt 75 % av informanterna anser att författarens kön inte spelar någon roll för beslutet att läsa en bok. 15 % menar att det har betydelse och resterande 10 % vet inte om det spelar någon roll för deras beslut. När det gäller läsarnas kommentarer till denna fråga så tycks graden av medvetenhet vara tämligen hög bland informanterna om eventuell genuskodning i deras litteraturkonsumtion. De skriver bland annat:

- ”Viss typ av litteratur är konventionellt sett könskodad. Deckare är maskulint, chick lit är feminint. Kanske blir man mer nyfiken om författare bryter bland annat dessa konventioner när man väljer litteratur”
- ”Sokratiskt formulerat så vet jag att jag inte vet: Jag läser, tyvärr, fler män än kvinnor, men vill tro att det snarare är samhället som är patriarkalt än att jag är det.”
- ”Jag läser helst kvinnliga författare för att rätta till det sneda kulturarv grundskolan/media gett mig under min uppväxt där manliga författare förekommer ofta och som sk "klassiker", jag har det senaste decenniet ställt mig frågan ’Vems klassiker?’ Som lesbisk och kvinna får jag själv ombesörja mitt kulturarv, om jag bara går på vad skola/media tipsar om reproducerar jag en konstig/snedvriden kanon där någon annan/färgat genom deras makt/filter, definierar vad ’god litteratur’ är. Och av en slump blir det ofta manligt, vitt, västerländskt. Så ja, könet är viktigt för mig, jag måste aktivt se till att manliga författare inte kvoterar in i min läsning som den kvoterar in i läsning generellt.”
- ”Jag har tyvärr märkt att jag väljer böcker med protagonister jag kan känna igen mig i, och de är alltid unga killar. Jag skulle vilja ändra på det.”
- ”Läser oftast kvinnliga författare, eftersom jag tycker att de oftare skriver om teman som intresserar mig på ett sätt som jag kan relatera till”

Drygt 60 % av informanterna deltog aldrig i läsecirklar eller bokklubbar och har heller aldrig varit med i någon läsecirkel, endast 20 % deltog i sådana aktiviteter mer än en gång per år (i genomsnitt). Ungefär 80 % av informanterna deltog sällan eller aldrig i författaruppläsningar eller andra arrangemang anordnade av litteratursällskap eller motsvarande.

När det gäller genrelitteratur så svarade informanterna på hur gärna de läste en viss typ av genrelitteratur. ”Deckare”, tätt följt av ”Fantasy” tillhörde de vanligast lästa genrererna bland informanterna (se figur 4).

Figur 4. Inställning till genrelitteratur



Det är värt att notera att det vanligaste svarsalternativet inte är någon av de i frågeställningen angivna populärlitterära genrererna. Det är oklart om detta ska tolkas som att man inte gärna läser genrelitteratur överhuvud. Uppenbarligen tillhörde, de i huvudsak kvinnliga, informanterna inte i någon större utsträckning den dokumenterat stora läsarskara som läser romaner inom genrererna ”Romance” och ”Chick-Lit”. Detta utfall kan relateras till den tidigare nämnda studien *Synen på skönlitteratur för vuxna på svenska folkbibliotek* som slår fast att 70–80 % av deras informanter (folkbibliotekarier) inte läser Science Fiction (eller dramatik) och att rent generellt tycktes få bekänna sig till genrelitteraturen. I denna studie angav vidare 60–70 % att de aldrig läste chic-lit, skräcklitteratur, serier, grafiska romaner eller lyrik (Persson 2015:31).

I samband med att informanterna angav skälen till att de läste sin senaste roman, blev de också tillfrågade om de redan hade eller hade för avsikt att rekommendera boken till andra läsare. Anledningen till att boken rekommenderas skiljer sig något från det ursprungliga incitamentet till att läsa den (se Figur 5).

Figur 5. Anledning till rekommendation av bok



Utifrån den stora andelen informanter som studerat litteraturvetenskap kan den höga siffran för kategorin "Språket/stilen" möjligen indikera en tendens till institutionell läsart och därför ett mer kodifierat sätt att närma sig och beskriva litteraturen. En sådan tendens till institutionell läsart kan vidare vara en bidragande orsak till informanternas tidigare påtalade njugga intresse för viss genrelitteratur.

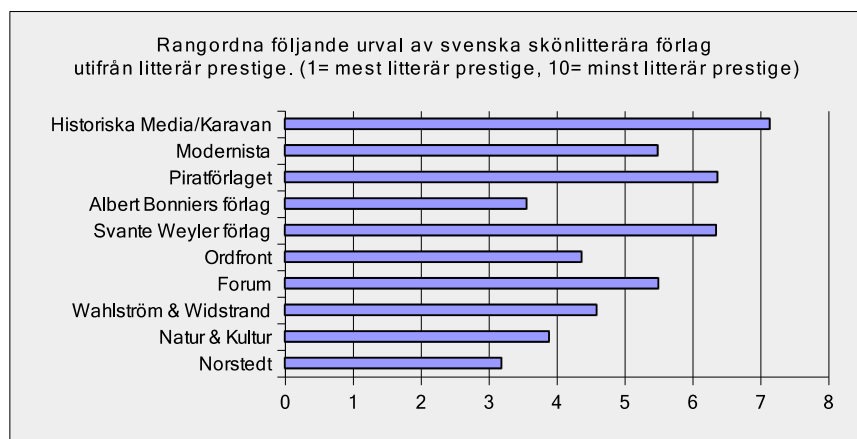
Över 80 % av informanterna uppgav sig vara relativt intresserade till mycket intresserade av nyhetsförmedling som rör bokbranschen i allmänhet. Ungefär samma andel följer rapportering av trender inom litteraturen eller andra händelser på det litterära fältet. I mindre utsträckning gäller det intresset även nyhetsrapportering kring litterära priser. Intresset sträcker sig emellertid inte till författarnas privatliv då endast 5 % var mycket intresserade av författares privatliv. Även denna påfallande låga siffra kan tänkbart indikera en överrepresentation av institutionell – det vill säga akademiskt skolad – läsart bland informanterna, inom vilken nykritikens credo om det "intentionella felslutet" fortsatt är stark. Detta "felslut" är ett av nykritiken lanserat teoretiskt begrepp som förkunnar att författarens eventuella intentioner – något som bland annat inbegriper författarbiografiska variabler – med sitt verk är oväsentliga vid analysen av verket. Det "intentionella felslutet" är ett systerbegrepp till det i denna text berörda "affektiva felslutet". Ca 70 % av informanterna var ointresserade eller relativt likgiltiga för bästsäljarlistor publicerade i tidningar, tidskrifter eller (internet)bokhandel.

Att vi lever i en politiskt medveten tid avspeglar sig i att endast 8 % ansåg det vara helt eller relativt ointressant vilket socialt, etiskt eller politiskt budskap som en författare vill förmedla. 85 % av informanterna tog ofta

(drygt 30 %) eller ibland del av bokrecensioner i någon form (i skrift, radio eller tv). Endast ett fåtal informanter tog aldrig del av bokrecensioner. Avseende bokrecensioner gjorde informanterna ingen större åtskillnad mellan en professionell kritikers åsikter om ett litterärt verk och andra läsares åsikter.⁶ Åsikterna bland informanterna fördelade sig enligt en typisk normalfördelningskurva (Gausskurva). Inte heller gjordes det större åtskillnader mellan trovärdigheten för kritiker i olika medier (landstäckande morgontidning, kvällstidning, lokaltidning, TV/radio eller kritiker verk-samma på nätet, på bokbloggar m.m.). Endast en försumbar andel av informanterna ansåg kritikernas rekommendationer vara mycket viktiga. Ändå är det så att 35 % ansåg att de får litteraturtips i första hand från kritiker, medan 32 % svarade att det är ”Vänner” som står för den funktionen.

Knappt 50 % av informanterna ansåg att deras benägenhet att läsa en bok inte alls styrs av vilket förlag romanen är utgiven på, och överlag tycks de inte tillskriva förlaget någon större betydelse för deras val av böcker. Informanterna fick även till uppgift att utifrån uppfattning om kulturell prestige rangordna ett antal förlag (se figur 6).

Figur 6. Rangordning av svenska skönlitterära förlag utifrån uppfattad litterär prestige



Notera att en låg siffra här motsvarar högt uppfattad prestige bland informanterna. Utifrån informanternas svar kan man sluta sig till att Norstedts, Albert Bonniers förlag och Natur & Kultur ligger i en klass för sig, något som också motsvarar deras storlek på förlagsmarknaden. Endast drygt hälften av informanterna uppfattar att förlagens marknadsföring riktar sig till

⁶ De alternativ som informanterna skulle vikta i relation till varandra var professionell kritiker i en landstäckande morgontidning (Svenska Dagbladet, Dagens Nyheter); professionell kritiker i kvällstidning; professionell kritiker i lokaltidning; professionell kritiker i TV/radio; kritiker på internet/bokblogg.

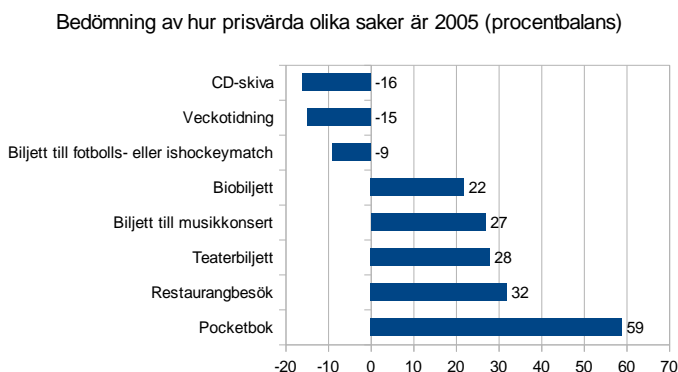
dem. 45 % anser att reklamen riktar sig till andra än dem själva, medan 5 % anser att reklamen inte är riktad till någon alls.

Boken som materiell artefakt

När det gäller bokens materialitet, till exempel utseende och omfång, föreföll informanterna fästa relativt liten uppmärksamhet vid sådana variabler. Hälften av informanterna menade att det inte spelar någon roll hur tjock en bok är. När det gäller läsarnas preferenser angående böckers utseende eller omfång fördelade sig resultaten, där läsarna skulle vikta betydelse av utseende (omslag, bindning m.m.) och omfång på en femgradig skala, enligt normalfördelningskurvan. Avseende inköp av böcker angav drygt 60 % av informanterna att de i första hand gjorde sina inköp via internetbokhandel, en knapp fjärdedel gjorde fortsatt sina inköp i den traditionella bokhandeln, medan 11 % angav att de i första hand handlade på antikvariat.

Läsandets och läsupplevelsens sociala dimensioner aktualiseras i hög grad i sättet böcker hanteras som gåvor. Undersökningen visar att över 90 % av informanterna gav en bok som present till familj, vänner eller bekanta fler än två gånger per år. I detta sammanhang handlar bokens ekonomiska värde om en utgift där man finner att utväxlingen mellan investering och det man erhåller i termer av andra värden, till exempel stil- och formvärde, kunskapsvärde, emotionellt eller socialt värde, som regel är god. Detta bekräftas av de uppgifter som kan hämtas från totalpopulationsstudier. Särskilt pocketböcker hålls som prisvärda i relation till andra så kallade *experience goods* – varor eller tjänster där själva upplevelsen (och därmed också värdet eller avkastningen) av varan är oviss på förhand – till exempel restaurangbesök, eller idrottsevenemang. Det är intressant att konstatera hur prisvärd en (pocket)bok är jämfört med andra kulturella föremål och upplevelser. Enligt SOM-undersökningen från 2005 (Antoni 2006) uppfattas en pocketbok som synnerligen prisvärd i relation till andra kultur- och idrottsupplevelser:

Figur 7. Bedömning av uppfattad prisvärdhet (Antoni 2006)



Redovisningen från SOM-institutet visar värdet med hjälp av ett balansmått som anger andelen informanter som anser de olika sakerna vara mycket/ganska väl värda priset minus andelen som anser att de är inte speciellt/inte alls värda priset. Parentetiskt konstaterar SOM-undersökningen inget samband mellan de varor vars pris påverkats av sänkt bokmoms och föreställning om prisvärdhet. Enligt SOM-undersökningen är det främst de grupper som läser mycket som finner pocketböcker prisvärda. Skiljelinjen går mellan kvinnor och män, akademiker och arbetare, storstadsbor och de som bor på landsbygden. Den åldersgrupp som, enligt SOM-undersökningen anser att pocketböcker är mest prisvärda är de mellan 20 och 49 år, något som tolkas som att det är denna grupp som mest regelbundet handlar pocketböcker.

Att även den fysiska boken som gåva har en social funktion framgår av fritextsvaren. I många fall påtalar informanterna att böcker inte fungerar som vilka gåvor som helst, utan att man vill säga något särskilt med just valet av bok, och att valet kan vara ett uttryck för dels den bild av mottagaren som givaren har, dels vilken bild givaren vill förmedla av sig själv. En informant skriver exempelvis: ”Det beror såklart på vilken vän det är, intressen hos vännen som man gärna vill tillfredsställa”. En annan informant angav att hen gett ”Den lille prinsen av Antoine de Saint-Exupéry till mitt syskonbarn, då jag anser att det är en bok alla bör läsa”. Även i detta fall visar informanternas fritextkommentarer till denna fråga på samma uppdelning som tidigare har anförts om värderingssystem (modernistisk vs lust- och livskunskapsorienterad) och de olika värdekategorier som aktualiseras inom varje värderingssystem:

Stil- och formvärden (modernistisk värderingssystem)

- ”Någon bok av Virginia Woolf. Därför att hon skriver briljant, både stilmässigt och ur ett kvinnoperspektiv”

Litteraturen som källa till kunskap (modernistisk värderingssystem)

- ”Emily Bronte, Svindlande höjder för att den kan tilltala alla som funderat på sin roll som man/kvinna”
- ”Scummanifestet av Valerie Solanas. Eftersom jag anser det vara feministisk allmänbildning och bra underlag för kommunikation”
- ”Americanah av Chimamanda Ngozi Adichie. Tar upp viktiga frågor, som klass och rasism i dagens USA”
- ”Egalias döttrar av Gerd Brantenberg – viktig läsning som vänder och vrider på normer, det konventionella tänkandet och strukturer”
- ”Samlade dikter av Edith Södergran. Min vän Elin fyller 30 idag. Jag ger henne Edith Södergrans samlade dikter därför att de berör existentiella och tidlösa teman som är ständigt aktuella”

Potential till identifikation (lust- och livskunskapsorienterad värderingssystem)

- ”The Fault in Our Stars av John Green. Gav faktiskt bort den i jul. Det är en bra bok med mycket känslor som alla kan knyta an till, men inte ngt alla läst”
- ”Buddenbrooks av Thomas Mann. Til et familiemedlem fordi den er en god fortelling om familier”

- ”Jack av Ulf Lundell, till en vän pga igenkänningsfaktor”

Litteratur som underhållning (lust- och livskunskapsorienterad värdering)

- ”Jane Eyre av Charlotte Bronte. För att den är en engagerande bok, som inte följer den ’vanliga’ kärleksgenren”
- ”En man som heter Ove av Fredrik Backman. För att det är en väldigt rörande liten berättelse med både skratt och gråt”

Sammanfattande diskussion

Av förklarliga skäl bör man vara försiktig med att dra långtgående slutsatser av enskilda studier av det slag som har presenterats ovan. Några av resultaten förtjänar emellertid att framhävas. För det första, närmast som en form av interreliabilitetsprövning, kan man konstatera att studien på ett övergripande plan matchar flera av de resultat som kan erhållas via (eller extrapoleras av) de generella läsarundersökningarna. I den senaste mediebarometerundersökningen (2018) angav exempelvis 59 % av ett representativt urval av den svenska befolkningen att de läste en bok den senaste veckan. I denna studie är denna siffra något högre, men fullt jämförbar, eller 62,9 %. En tydlig majoritet av informanterna (knappt 63 %) köper sina böcker i en internetbokhandel och den vanligaste kategorin för lästa skönlitterära böcker är utländsk skönlitteratur i svensk översättning. Både dessa resultat speglar de generella läsarundersökningarnas slutsatser. Det är ett faktum att kvinnor läser mer än män, något som särskilt gäller för läsning av skönlitteratur. Därför är det inte förvånande att detta återspeglas i könsfördelningen av studiens informanter. Både köns- och åldersfördelningen bland informanterna kan troligen dock även tillskrivas dels distributionskanalerna (Bokmässans Facebooksida och mejllistor till studenter), dels en förmodad (men ej fastställd) sned könsfördelning, med kvinnliga studenter i majoritet, bland studerande vid lärarprogrammen. Ett annat resultat att notera i föreliggande studie är det hittills anmärkningsvärt låga genomslaget för e-böcker i Sverige även bland ”vana läsare”. Samma resultat återfinns i de senaste mediebarometerundersökningarna, i den senaste litteraturutredningen, *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) samt i Borgs (2013) och Petterssons m.fl. (2015) forskning.

För det andra berör studiens resultat sådant som inte omfattas av de stora läsar- och läsvaneundersökningarna. I det fallet menar jag att studiens resultat eftertryckligt visar på läsandets och läsningens sociala dimensioner. Bland annat framgår det att endast en knapp tredjedel av informanterna fick kännedom om sin senast lästa bok genom traditionella förmedlingsinstanser som bibliotek, dagstidningar och radio och tv – i 45 % av fallen hade denna förmedling skett via en vän eller via sociala medier. Detta resultat sätter även sina spår i hur ofta informanterna pratar om litteratur, där en fjärdedel av informanterna pratar om böcker varje dag och två tredjedelar av informanterna gjorde det minst en gång i veckan. I den tidigare nämnda

studien av Ohlsson (2017: 166), är en av slutsatserna att läsning – särskilt för ”vana läsare” – delvis handlar om identitetsskapande. Liknande slutsatser kan dras av föreliggande enkätstudie, fastän denna fråga inte ställdes explicit till informanterna. Av enkätens samlade resultat framgår emellertid att läsning tillsammans med en rad därmed tillhörande praktiker, exempelvis besöka bibliotek och bokhandel, att bevittna författarframträdanden, besöka bokmässan i Göteborg eller läsa tidningarnas kultursidor och ta del av litteraturprogram i radio och tv, till viss del handlar om att inför sig själv och andra markera vem man är och vill vara. Det kommer exempelvis tydligt till uttryck i de överväganden som informanterna anger när det gäller boken som gåva.

När det gäller värdering och värderingsfrågor vittnar studiens resultat om det fenomen som bland andra litteratur- och kulturforskaren Jim Collins (2010) har beskrivit, nämligen en pågående utveckling mot att den litterära bedömningsmakten decentraliseras, relativiseras och multipliceras i det nya medielandskapet (jfr Forslid m.fl. 2015; 2017; Persson 2015). För medan en tydlig majoritet av informanterna (ca 80 %) uppgav sig vara intresserade av nyhetsförmedling som rör bokbranschen, trender inom litteraturen eller andra händelser på det litterära fältet, så var kategorin ”vänner” en lika viktig informationskanal som kritiker för att få information om nya böcker. Informanterna angav inte heller större skillnader i bedömningen av trovärdigheten hos ”plattformen” för olika kritiker, till exempel huruvida en bokrecension publicerad i en rikstäckande morgontidning bedömdes på ett annat sätt än en recension som publiceras på en bokblogg. Man kan här jämföra med den ”expertregim” som i vissa andra avseenden kännetecknar det litterära fältet – bland annat i form av det urval som sker av böcker som recenserar på tidningarnas kultursidor och som har mandat att dela ut litterära priser (jfr Helgason 2017:203). I informanternas vardag tycks alltså denna ”expertregim” ha begränsat inflytande.

Slutligen tycks det också som om denna studie stärker den slutsats som presenterades i de tidigare nämnda studierna *Höstens böcker* och *Litterära värdeförhandlingar* (Forslid m.fl. 2015; 2017) som postulerade att svensk litterär offentlighet kännetecknas av två övergripande värderingssystem: en modernistiskt färgad värderingssystem, som man vanligen råkar på i samtida litteraturkritik på tidningarnas kultursidor eller i tidskrifter, samt en lust- och livskunskapsinriktad värderingssystem, som är mer vanligt förekommande hos icke-professionella läsare. I denna studie hade mer än hälften av informanterna studerat ämnet litteraturvetenskap vid universitet eller högskola, vidare hade knappt 40 % läst något språkvetenskapligt ämne. Denna utbildningsprofil kan man vänta sig prägla en del av informanternas svar. Det blir särskilt noterbart för de av enkätens frågor som syftar till att ringa in informanternas egna värdeomdömen, där just textformella egenskaper som språk och stil som regel rangordnas högt.

Litteratur

- Antoni, Rudolf (2006). "Svenska läsvanor", *Du stora nya värld: trettiofyra kapitel om politik, medier och samhälle: SOM-undersökningen 2005. SOM-rapport nr 39.* (Göteborg: SOM-institutet, 2006), s. 323–333.
- Borg, Alexandra (2013). "Lättläst, kortläst, snabbläst. Litteratur i det lilla formatet i digitaliseringens tidevarv", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 43, nr 2: 83–95.
- Collins, Jim (2010). *Bring on the Books for Everybody. How Literary Culture Became Popular Culture.* Durham, NC: Duke University Press.
- Collinson, Ian (2009). *Everyday Readers. Reading and Popular Culture*, London & Oakville: Equinox
- Felski, Rita (2008). *Uses of Literature.* Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Forslid, Torbjörn, Jon Helgason, Lisbeth Larsson, Christian Lenemark, Anders Ohlsson & Ann Steiner (2015). *Höstens böcker. Litterära värdeförhandlingar 2013.* Göteborg: Makadam.
- Forslid, Torbjörn, Jon Helgason, Lisbeth Larsson, Christian Lenemark, Anders Ohlsson & Ann Steiner (2017). *Litterära värdepraktiker. Aktörer, platser och rum.* Göteborg: Makadam.
- Helgason, Jon (2017). "Umeå novellpris som aktör-nätverk", i Torbjörn Forslid, Jon Helgason, Lisbeth Larsson, Christian Lenemark, Anders Ohlsson & Ann Steiner, *Litterära värdepraktiker. Aktörer, platser och rum.* Göteborg: Makadam, s. 171–221.
- Kulturrådet 2004. *Om läsning – mer eller mindre? En kommenterande jämförelse av fem läsvanestudier.*
www.kulturradet.se/upload/kr/publikationer/2004/om_lasning.pdf
- Long, Elizabeth (2003). *Book Clubs. Women and the Uses of Reading in Everyday Life.* Chicago: University of Chicago Press.
- Ohlsson, Anders (2017). "Läspraktiker och litteraturens sociala värden", i Torbjörn Forslid, Jon Helgason, Lisbeth Larsson, Christian Lenemark, Anders Ohlsson & Ann Steiner, *Litterära värdepraktiker. Aktörer, platser och rum.* Göteborg: Makadam, s. 126–170.
- Persson, Magnus (2015). "Litteraturförmedlingens villkor på svenska folkbibliotek", i Magnus Persson, Maria Ehrenberg, Cinna Svensson och Moa Andersson, *Synen på skönlitteratur för vuxna på svenska folkbibliotek.* Halmstad: Region Halland, s. 9–27.
- Persson, Magnus, Ehrenberg, Maria, Svensson, Cinna & Andersson, Moa (2015). *Synen på skönlitteratur för vuxna på svenska folkbibliotek.* Halmstad: Region Halland.
- Pettersson, Torsten, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wohrne och Olle Nordberg (red) (2015). *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige.* Göteborg: Makadam.
- SOU 2012:65. *Läsandets kultur. Slutbetänkande av Litteraturutredningen.*
- Weibull, Lennart, (2011). "Svenska läsvanor", Presentation på Bok & bibliotek 2011, SOM-institutet. http://som.gu.se/digitalAssets/1344/1344569_bokl-sning-i-sverige-1988-2010.pdf

Språket på spåret mellan Lund och Växjö

Gunilla Byrman & Jan Einarsson

Utgångspunkten för denna text är språkliga betraktelser och reflektioner gjorda av två pendlare som färdats med tåg mellan Lund och Växjö. Stationerna på dessa två orter har på senare år genomgått omfattande förändringar.

Bild 1. Lunds östra station och Växjö station 2018



Vad kan pendlare språkforskare ägna sig åt för att hålla sig i lingvistisk trim under sina tågresor mellan Lund och Växjö? – De kan fundera över namnen på de orter som passeras, och de kan göra betraktelser över andra språkligheter som möter tågresenärerna.

När vi i vår ungdom började resa med tåg utgjordes personalen i personvagnarna av en uniformsklädd man med skärmmössa. Han var *konduktör* 'tågmästare, tågbefälhavare, biljettkontrollör' av franskans *conducteur* 'förare, ledare'. Denne tågbefälhavare klippte med en särskild tång ett hål i resenärernas biljetter. Biljetterna bestod av en bit papp. Mobiler och datorer fanns ännu inte ens i science fiction-filmer, om det ens fanns några sådana. Numera utgörs tågpersonalen av *tågvårdar* av båda könen. Dessa går genom vagnarna och frågar med en underförstådd uppmaning och med ett vänligt och melodiskt, lätt frågande tonfall: "Nypåstigna?" Så lockar de fram ett tillåtande pip ur de nypåstigna resenärernas mobiler eller plastkort. Det finns dock fortfarande gammalmodiga resenärer som visar upp en pappersbiljett som de skrivit ut från sin skrivare därhemma. Tågvårdarna har även ansvar för säkerhetskontroll vid avgångar från stationerna, men i ett nytt förslag är tanken att *tågvårdar* ska arbeta med resenärerna. Lokförarna ska kontrollera säkerheten, något som kan bli svårt om tåget har många vagnar och är över 200 meter långt (Magnusson 2019).

De närmast kommande stationernas namn visas tillsammans med ankomsttider på en display ovanför kupéernas utgångar. Ortnamnen ropas ut i högtalarna, ofta med tillägg som: "Avstigning sker på vänster sida i tågets

färdriktning” och med upplysningar om anslutande förbindelser. Information av den här sorten ges också i förkortad form på engelska.

Bild 2. Öresundståg håller vid stationen i Alvesta



Dessutom förekommer inte så sällan även utrop från lokförare eller tågmästare om tågförseningar. Utropen kan lyda: ”Det är stopp i trafiken på grund av ...” Därefter följer diverse förklaringar till varför tåget stannat. Utom hörhåll för resenärerna finns en uppsjö av ord som ingår i tågbolagens termer för orsaker till att tågen måste stå stilla på spåret. För den lingvistiskt orienterade resenären som inte är så teknikintresserad har de flesta av dessa termer en synnerligen diffus innebörd, men det ohörda budskapet går trots allt fram; det innebär sen ankomst till resans mål.

Men vad betyder alla ord i detta tågens förseningslingo? *Signalfel* innebär uppenbarligen att något är fel med signalerna på tåglinjen. Signalerna visar var tågen befinner sig och ger lokförarna grönt ljus. Om de inte fungerar som de ska blir det superfarligt för oss resenärer, för tåg kan krocka med varandra på spåren. Så fort signalerna visar rött stoppas trafiken, tills allt är under kontroll igen. Teknisk personal berättar följande: ”Många tror att det är ett fel i signalstolpen, men så är det inte alls. Vid ett signalfel visar signalen rött därför att det är fel i anläggningen bortom signalen. Det kan till exempel bero på en trasig växel, ett urspårat tåg, ett ställverk som gått sönder efter ett blixtnedslag eller ett fel i spårledningssystemet som håller reda på tågens position” (*Ny teknik* 2015). *Vagnfel* är en klassiker och tas till när något gått sönder i själva tåget. Det kan till exempel vara en dörr som inte stängs ordentligt, och tåget måste tas ur trafik för reparation. *Växelfel* betyder i de flesta fall att isklumpar faller ner i växeln när ett tåg kör förbi. När växeln sedan ska läggas om så ligger isen i vägen och den fastnar. När växeln inte sluter sig helt, går det inte att få grönt i signalen framför den, och om ett tåg

ändå kör över så riskerar tåget att spåra ur. Personal måste kanske ut på linjen och hacka bort isen, det bildas kö och förseningarna är ett faktum. *Tekniskt fel* kan alltid användas när det inte finns något särskilt alternativ för att beskriva vad som inte fungerar.

Ett synnerligen speciellt bekymmer som kan uppkomma i ett tåg är *ordningsproblem*, vilket innebär att en person i tåget betar sig illa, till exempel genom att slåss eller uppföra sig hotfullt mot andra resenärer eller mot personalen eller genom att inte följa personalens anvisningar om att lämna tåget om resenären saknar biljett. Ett annat och mer fantasieggande hinder för tågen är så kallat *spårspring*, vilket innebär att obehöriga människor befinner sig i närheten av eller på spåren. Om inte trafiken stoppas riskerar personen att bli påkörd eller elektrifierad via strömskenan. Både *ordningsproblem* ombord och *spårspring* innebär i de flesta fall att polis måste kallas till platsen för att inspektera eller ingripa.

Problem som är relaterade till vädrets växlingar finns också för alla fyra årstiderna i förseningsterminologin. På hösten finns *lövhalka*; denna inträffar när fuktiga löv fastnar på spåren. Då bildas en smet som gör att spåret blir halt, vilket i sin tur leder till att lokföraren måste sänka hastigheten för att inte riskera att tåget glider vidare trots inbromsning. *Solkurvor* är ett problem som kan uppstå på sommaren då solen ligger på som starkast. Solen gör då att metallen i spåren expanderar och de blir böjda. Blir en sådan böj för stor riskerar tågen att spåra ur. Trafiken stoppas i väntan på avkylning. *Rådande väderförhållanden* är oftast ett samlingsuttryck för snö och is, och det förekommer på både vintern och våren. Om inte spår och vägar är snöröjda ställs trafiken in tills det är säkert att köra igen.

Luttrade tågpendlare har hört alla dessa utrop till leda. Det senaste tillskottet i tågterminologin upptäcktes vid en perrongvandring i väntan på ett tåg i Eslöv. Ordet är *balis*, pluralis *baliser* av franskans *balise* 'sjömärke'. Balis är en del av tågens telekommunikationsutrustning, och den finns placerad mitt i ett järnvägsspår och är en manick mellan spåren som sänder information till ett passerande tåg om den framförliggande bansträckan. Om det inte funkar som det ska uppstår ett *signalfel*, vars innebörd utretts ovan.

Orternas namn och tågens

Är det sant att ortnamnet *Lund* är ett s.k. uppkallelsenamn efter *London*, huvudstaden i England, så som det lär ha påståtts? Nej, svarar de kaxiga lundensarna och hävdar att det tvärtom är London som har uppkallats efter Lund. Namnet betyder i vilket fall som helst 'skogsdunge' och lär ursprungligen ha syftat på några heliga (?) hagtornsbuskar i en lund mellan byarna Valkärra Torn och Östra Torn strax norr om den nuvarande staden.

Efter att på perrongen ha läst och lyssnat oss fram till rätt spår och avgångstid för vår resa till Växjö börjar vår resa mot den första stationen. "Nästa Eslöv och Höör sen!", utropas inte längre av ordvitsiga konduktörer. Ortnamnet *Eslöv* har efterleden *löv* som betyder 'arvegods' – inte blad på

lövträd. Den är en av de äldsta efterlederna i svenska bebyggelsenamn och är vanlig framför allt i Skåne. Men den förekommer också i Halland, Västergötland, Värmland, Småland, Öland och Östergötland och i Danmark. Den ursprungliga formen är forndanskans *lef* som är besläktad med verbet *lämna*. Ordet har alltså ursprungligen betytt 'något efterlämnat', och förlederna i *lev*-namnen är oftast förnamn av gammal, förkristen nordisk typ. De syftar vanligtvis på den person som lämnat egendomen i arv. I det här fallet är dock förleden forndanskans *æsir* och den syftar på en man som bodde på den lilla ås som finns vid den ursprungliga platsen för byn.

Höör skrevs i en skrift från 1160-talet *Hörg*. Namnet innehåller ett forndanskt ord *hörg* som är en form av dialektordet *harg* som betyder 'stenig mark, stenröse, stengrund'. Bygdens sten, närmare bestämt kalksten, är omtalad, inte minst eftersom den är byggstenen i Lunds domkyrka.

"Hässleholm nästa! Nästa Hässleholm!", förkunnar en röst i högtalaren. *Hässleholm* har fått sitt namn efter ett gods (omnämnt som *Hesleholm* 1563), där stadens äldsta del ligger. Förled i ortnamnet är det dialektala ordet *hässle* 'hasseldunge', och efterleden är *holm* 'upphöjning över den kringliggande marken'.

Osby har förleden *os-* som betyder 'åmynning'. Här syftar ordet på byns läge vid Driveåns utflöde i Osbysjön. Efterleden *by* betyder helt enkelt 'gård; by'.

Älmhult innehåller trädnamnet 'alm' som ingår i ordet *ælme* 'almdunge'. Det ingår också i namnet IKEA, det vill säga Ingvar Kamprad, Elmtaryd, Agunnaryd. Detta är det akronymt bildade namn som Ingvar Kamprad gav åt sitt numera världsomspännande företag. De två sista bokstäverna står för Elmtaryd, Agunnaryd som är adressen till den gård där han växte upp. Företagsnamnet är alltså bildat till grundarens namn och hans småländska adress på den här jorden.

Alvesta skrevs 1422 *Alwasthadha* och innehåller troligen ett fornsvenskt mansnamn, *Alvir* eller *Alve*. Efterleden är förstås *sta(d)*, här i betydelsen 'plats'. Näst efter *-by* är *sta(d)* den vanligaste efterleden i gamla svenska sammansatta bebyggelsenamn. "Dyster som en veckopendlare en måndagsmorgon på järnvägsstationen i Alvesta" är en formulering vi tycker oss känna igen. Men vem är upphovsman till uttrycket och hur lyder den ursprungliga formuleringen? Efter en del efterforskningar visar det sig att det är litteraturkritikern och tidningsredaktören Stig Ahlgren (1910–1996) som skriver så om professor Sten Selander (1891–1957), ledamot i Svenska Akademien. I Ahlgrens tappning lyder formuleringen: "lika tråkig som en påstigande i Alvesta" (*Sundsvalls Tidning* 2009). Formuleringen finns i *Arbetartidningen den 9 maj 1941*, och den har i mer eller mindre modifierad form citerats och spridits därefter. Emellertid känner vi inte igen oss själva i vare sig tråkighets- eller dysterhetsbeskrivningen, när vi nu odystert inspirerade och i fin form närmar oss vårt pendlarmål med olika språkligheter i tankarna.

Växjö skrevs *Vexio* 1286. Namnet har antagligen ursprungligen betecknat Växjösjön. Vägar från fem olika riktningar strålade samman vid Växjösjöns norra spets och har sannolikt haft en avgörande betydelse för att Växjö utvecklats på denna plats, vilket återspeglas i namnet, som bildats av fornsvenskans *vægar* och *sjö*. Växjö var sedan tidig medeltid mötesplats för Tiohärads lagsaga och centrum för folklandet Varend (Larsson 1992:586).

Nu är vi alltså framme vid vårt pendlarmål och tar bussen till Linnéuniversitetet, men våra tankar reser vidare till universitetets andra del, kuststaden *Kalmar* vars förled är ett sydöstsvenskt dialektord *kalm* som betyder 'stenröse, stenanhopning'. Efterleden är en pluralform av *arin* 'grusö, grusig mark'. Den nutida formen *Kalmar* slog igenom på 1550-talet, antagligen genom påverkan från tyska namn som *Wismar*. För dessa och andra ortnamns ursprung och betydelse, se vidare *Svenskt ortnamnslexikon*.

Pågatåg och Krösatåg

I enlighet med det gemensamma namnet på en grupp av tåg, Pågatågen, är de flesta enskilda tågen uppkallade efter någon verklig eller fiktiv skånsk påg, pojke. Men en kvinna, Victoria Benedictsson, har fått ge namn åt ett tåg, dock genom sin manliga författarpseudonym, Ernst Ahlgren. För tåg som tas i drift efter 2010 gäller varannan damernas och så småningom kommer tågen i Skåne troligen att ha uppkallelseamn efter hälften kvinnor och hälften män. En lista på 49 föreslagna namn finns redan (Åkerlundh 2009). Vi noterar att det inte enbart är verkliga personer som namngivit tågen utan även fiktiva som *Hanna från Arlov*, omsjungen av Nationalteatern, och *Uarda*, en spexig prinsessa från Lund. Den 14 augusti 2013 kom en uppklädd Tiffany Persson från humorserien HippHipp till Lunds station för att döpa ett nytt tåg till just Tiffany Persson. Medierna var på plats och Cecilia Nebel från Sydsvenska Dagbladet intervjuade Tiffany, som uttalar sig på följande sätt:

– För mig är pågatåg könsneutrala, som vissa maskar eller insekter. Dessutom är mina testosteronnivåer högre än på de flesta män. Istället för att ge blod, så tappas jag på testosteron en gång i månaden, inne på MAS ...

Gillar du att åka tåg?

– Jag har inga problem att trängas med andra. Ibland får folk panik av att vara för nära mig. Men det är sällan mitt fel. Om det händer slänger jag av dem i Åkarp. *Men pågatågen går ju inte till din hemort Staffanstorps, vad tycker du om det?*

– Det är ju synd såklart. Men vi har bra bussar. Och de flesta i Staffanstorps har ju råd att köra bil, till skillnad från Lundaborna. De cyklar mest. De har tubsockor i sandaler också. Otroligt!

Kommer Tiffanys tåg att komma i tid?

– Det hoppas jag verkligen. Eftersom tågtrafiken i Skåne inte kan skylla på snö, som SJ gör, så får de hitta på bra ursäkter. De kan ju inte säga att de var tvungna att stoppa i en tvätt eller letade efter sina nycklar.

Du är känd för att ha ett humör som lätt spårar ur, hur blir det på lördag?

– Vi får se. Jag gör allt jag kan för att hålla hormonerna på plats, men om någon provocerar mig, så ansvarar jag inte för följderna. (Nebel 2013)

Bild 3. De två Skånetågen Victoria Benedictsson och Ernst Ahlgren vid stationen i Malmö



På bild 3 ser vi det gamla tåget Ernst Ahlgren och det nya tåget Victoria Benedictsson, som refererar till samman person, men där det förstnämnda är ett gammalt pågatåg och det sistnämnda ett nytt tösatåg.

Den 1 april 2018 skrev Jonas Nyrén och Daniel Rydén i *Sydsvenska Dagbladet* under rubriken ”Efter metoo: Pågatågen döps om och blir jämställda Skånetågen”:

Trycket från upprörda resenärer blev för hårt. Efter 35 år skrotar Skånetrafiken konceptet med Pågatåg. I deras ställe kommer Skånetågen med genusprövade och metoo-säkrade namn. Våra resenärer ska inte behöva känna sig kränkta, säger kommunikationschefen ... Resenärer vittnar om att vissa pågatåg kan kännas kränkande. – Varje morgon Fader Gunnar rullar in på stationen kommer jag för sent till jobbet, säger prästen Anki Jatlén som bor i Ramlösa och arbetar i Malmö. ... Men detta handlar inte enbart om genus, utan också om miljö. Titeln *Ålakungen* är exempelvis förknippad med ålfisket och har alltid burits av branschens dominerande man. – Ålen är rödlistad, säger Anguilla Pisco på Länsstyrelsens naturvårdsenhet. När vi försöker värna det skånska marina ekosystemet känns det märkligt med ett tåg som heter *Ålakungen*. Nu döper Skånetrafiken om samtliga tågsätt vilkas namn kan upplevas som kränkande. Uppdraget går till kommittén *Tåg för alla*, underställd Region Skånes kollektivtrafiknämnd. – Vi gör helt enkelt en genuskoll och metoo-säkring, säger projektledaren Lo Kaj. Hen framhåller att översynen mycket väl kan resultera i att namn på alla historiska personer försvinner som tågnamn – möjligen med undantag av artisten Git Gay. De nya Skånetågen ska målas om i omväxlande rosa, ljusblått och regnbågsfärger. De sistnämnda tågen kommer att förses med icke-binära, könsneutrala namn. Vilka tåg som ska trafikera vilka sträckor bestäms efter en enkät i de trafikerade orterna, där invånarnas insikter i jämställdhetsfrågor testas ... De områden som behöver möta en ny världsbild

kommer att få göra det. Jag kan tänka mig att många sträckor på den skånska landsbygden enbart trafikeras av regnbågståg, säger Virke Remmarlov. (Nyrén & Rydén 2018)

Artikeln var ett aprilskämt, men bär trots allt på en djupare sanning, nämligen att det trots allt finns fler kvinnliga tåg som trafikerar spåren numera.

Bild 4. Fyra Pågatåg i olika nyanser – verkliga och tänkta för framtida Skånetåg



På bild 4 ser vi Pågatåg i tre olika nyanser: rosa, blått och regnbågsfärgat, som skribenterna till artikeln ”Efter metoo” tänker sig Skånetrafikens traditionellt lilafärgade Pågatåg.

Krösätågen drivs i ett samarbete mellan länstrafikbolagen i Blekinge, Jönköping, Kalmar, Skåne, Halland och Kronoberg. På dessa finns det en ombordtidning som heter *Lingonet*, där man kan läsa om aktualiteter i Småland (<http://www.krosatagen.se/lingonet.html>). Namnet är en honnör åt Krösa-Maja (’Lingon-Maja’), som ju är en person i Astrid Lindgrens *Emil i Lönneberga*, en skvallerkärning som berättar hemska historier och använder orden *hugaligen* (*huvalien*) och *hujedamej* (*hujedanemej*). Dessa ord har därigenom avancerat från småländsk dialekt och fått plats också i det svenska allmänspråket.

Bild 5. Krösätåg på stationen i Alvesta



På bild 5 syns ett typiskt krösatåg. Just detta krösatåg är döpt till Pär Lagerkvist, författaren och nobelpristagaren, som växte upp i Växjö och vars barndomshem ligger alldeles intill järnvägsspåret, där tågen stannar.

Vagnarna och kupéerna

Godsvagn: För några tiotal år sedan fanns det särskilda vagnar för resgods. Resenärer med stora väskor kunde då lämna in sitt bagage till tågpersonal som såg till att detta fick åka med tåget i en särskild vagn. Väskorna *polletterades* med ett ord som inte längre brukas av nutida resenärer. Numera får passagerarna i stället släpa på sina tillhörigheter, ofta försedda med hjul och handtag, in i sittvagnarna. Där får de höra upprepningar av högtalarröstens förmaningar, på såväl svenska som engelska: ”Föremål som sticker utanför kanten får inte placeras på hatthyllan.”

Språkligt orienterade resenärer kan notera att det i tågens vestibuler finns tre alternativt sex sittplatser beroende på om vestibulerna rymmer en toalett eller inte. Ovanför sätena finns två skyltar, en med dansk text och en med svensk. På danska står det: ”Forbeholdt kunder med bagage” och på den svenska står det: ”Främst för kunder med bagage”.

Bild 6. Anvisningsskylt på danska i vestibulen på Öresundståg

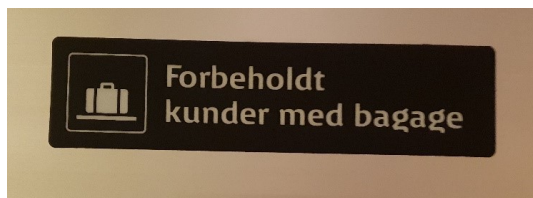
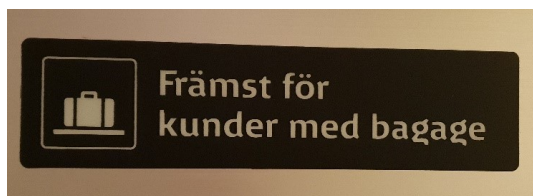


Bild 7. Anvisningsskylt på svenska i vestibulen på Öresundståg



Formuleringarna har olika modalitet, där den svenska uttrycker ett slags inbjudan att sitta ner tills resenärer med stora väskor stiger på tåget och eventuellt gör anspråk på platsen. Den danska ger uttryck för att platsen skulle vara reserverad för resenärer med stort bagage och ingen annan resenär bör därför sätta sig där. Slutligen kan man fundera över varför skyltarna sattes upp över huvud taget. Var det kanske för att undvika ordningsproblem på tåget?

Rökare: För några tiotal år sedan fanns det särskilda kupéer för rökare och icke-rökare. De skyltar som sorterade passagerarna efter deras nikotinbehov visar att det trots allt inom vissa gränser fanns en viss tolerans för rökare. När vi färdades på sträckan Lund – Växjö i slutet av 1990-talet fanns det en kvinnlig tågvärd som ropade ut: "Nikotinister kan röka utanför tåget i Alvesta, där tåget gör ett uppehåll på 11 minuter". Vi noterade att det inte var många rökande resenärer som följde tågmästarens omtänksamma uppmaning.

Toaletter: "Upplyft först båda locken mot väggen! Nedlägg därefter det undre locket om så erfordras!" Så stod det på en skylt på toaletterna ännu en bit in på andra hälften av 1900-talet. Männen stod då manligt upp och försökte pricka toaskålen med sin pinkstråle, vilket kunde vara nog så svårt när tåget krängde i sina svängar. När togs den här uppmanande skylten ner? När förändrades mäns kissbeteende? Det är ett historiskt etnologiskt intressant skede i mäns väg från ett upprättstående utomhuskissbeteende mot ett mer rent och modernt inomhusligt och kvinnligt huksittande. (Att börja stå upp och kissa var för pojkar en sorts markör för inträdet i det vuxna livet som man.)

Bild 8. Skylt med bruksanvisning för gammal tågtoalett



Skylten på bild 8 väcker minnen. Här följer ett utdrag ur en mejlväxling från 2007:

Om man upplyfte båda locken, såg man hur fort marken därnere försvann. Men varför? Vad hände om man bara fällde upp locket och sedan satte sig? Gick det ett larm? Släcktes ljuset? Fick man förstoppning? Anders

De gamla 'fyrkantiga' trälocken var konstruerade med någon sorts spärrhake så att det helt enkelt inte gick att lyfta upp det övre locket utan att samtidigt få med sig det nedre, har jag för mig. Detta var egentligen en utomordentligt fiffig konstruktion. Någon måste ha klurat ut en lösning för att undvika att herrarna skulle skvätta på ringen. Locket och ringen var alltså förbundna med en låsanordning så att de följdes åt när man lyfte på locket. Först när man tryckt fast

lockets lås mot en hake på väggen lossnade ringen så att den kunde fällas ner separat. Så länge alla toalettbesökare stängde locket efter sig så blev alltså anordningen säker för att herrar inte skulle glömma ringen vid enklare behov. Dock förfelades förstås hela tanken om en besökare som behövt fälla ner ringen inte lade ner locket och sedan efterföljdes av en herre med skvättendenser./HW

Kan väl också sägas att den som satte sig på toaletten (om det var en dam eller ett sådant behov för en herre) och inte först fällde ned det undre locket (ringen) löpte en viss risk att sugas ut genom hålet och hamna på banvallen. Åtminstone kändes det så. Jo, klart att man provat. Jag har alltid gillat att bryta mot SJ:s bestämmelser när det kunnat göras utan risk för upptäckt. /smajlis/

På en resa i Tyskland med museitåg hade man kommit på ett ännu mer infernaliskt sätt att få herrar att utföra även det lilla behovet sittande. Sedan man först upplyft båda locken och påbörjat sitt lilla behov ramlade nämligen det undre ned automatiskt. Det hade dessutom en vass kant. Som en medresenär kommenterade: ”Hade jag haft en lite längre så hade jag inte haft den längre”. (Tydal 2007)

Tyvärr hör det inte till ovanligheterna att dessa bekvämlighetsinrättningar är ur funktion på tågen. När alla toaletter är obrukbara uppstår ett vagnfel och tåget måste tas ur trafik och pendlarna måste invänta ett nytt tåg eller så måste tåget stanna för en kisspaus, vilket har hänt åtminstone en gång för en tillresande lektor på väg till ett licentiatseminarium i Växjö. Denna paus, som gjordes i Hässleholm, var helt nödvändig för tågresenärerna men fick förstås som följd att tåget blev försenat.

Tyst kupé

På alla Skånetrafikens tåg finns det tysta kupéer. Där gäller följande mer eller mindre underförstådda regler: ”Mobiler ska vara avstängda eller sätta på ljudlöst. Samtal ska föras utanför kupén. Musikspelare, dator och andra mediaspelare ska användas med hörlurar så att ljud inte läcker ut till omgivningen. Väljer du att resa med barn i tyst kupé, så är det ditt ansvar att barnen visar samma hänsyn”.

Bild 9. Skylt i Tyst kupé på Öresundståg



Fredrik i komikerparet Filip & Fredrik uttalade sig i SJ:s tidning *Kupé* och hävdade i första numret 2012: ”Tyst avdelning är det svenskaste som finns” (*Kupé* 2012). Påståendet kan förstås diskuteras, men vi kan konstatera att om någon bryter tystnaden kan detta ge upphov till dramatik och konflikt. Ska medresenärerna tysta ner den eller dem som börjar tala med medresenärer eller – ännu värre – med hög röst i mobiltelefon? I vilket tonläge och med vilken röststyrka ska i så fall tystnadens väktare själv bryta tystnaden? Med stumma ilska blickar? Med hyssjanden? Eller med bryska förmaningar? Vi har sett alla dessa strategier praktiseras på tågen mellan Lund och Växjö med varierande effekt på dem som berörs. I vilket fall som helst kan vi konstatera att Tyst kupé kan vara en naturlig arena för att lätta på trycket för dolda aggressioner.

Ofta är det tyst även i kupéer som inte är försedda med skylten *Tyst kupé* och ett varnande tystnadsmarkerande pekfinger. De som reser i sällskap i vanliga kupéer samtalar vanligtvis med låg röst. De som reser ensamma talar däremot allt oftare högljutt i sina mobiltelefoner och avskärmar sig från sina medpassagerares ogillande.

Det finns också skyltar som talar om vilka kupéer som är förstaklasskupéer och avsedda för sådana passagerare som har råd att betala extra för en bekväm sittplats bland likasinnade. Det händer att första klass är halvtomt, medan folk får stå och trängas i andra klass. Numera är det ovanligt med särskilda barnkupéer. Småbarnsfamiljer får sitta bland övriga passagerare och försöka hålla styr på sina små, så att de inte stör medresenärerna alltför mycket. En språktintresserad tågresenär kan emellertid roa sig med att tjuvlyssna på samtal mellan vuxna och barn. Här följer ett resultat av ett sådant tjuvlyssnande i vetenskapens namn.

Tågapå på pågatåg

En pendlare språkforskare sitter med papper och penna på tåget från Lund till Växjö och avlyssnar ett språkligt samspel mellan en mamma och hennes son som är i förskoleåldern. De sitter i sätena framför språkforskaren som ivrigt avlyssnar och antecknar deras ord för att studera hur pojken använder sitt språk för att utföra en rad olika handlingar med olika syften: Han pekar (”titta!”) och han kommenterar (”en ko”). Men han gör också en hel del annat med hjälp av sitt språk: varnar, anklagar, hotar m.m.

Pojken säger: ”Nu är vi i Kalmar!” Men i själva verket är vi bara i Älmhult. Han informerar alltså felaktigt, men kanske i god tro. Kanske försöker han besvärja verkligheten, försöker förändra den så att vi äntligen är framme vid målet för deras resa, Kalmar. Pojken tittar ut genom fönstret och pekar och kommenterar med sina ord: ”Bommar!” Han fortsätter att kommentera och tolka vad han ser genom fönstret: ”Där går han med sin pappa”. Han associerar och kopplar sin iakttagelse till sin egen situation: ”Nu är vi på väg till min pappa”.

Han fortsätter att peka ut vad han ser: ”Titta båtar!” Han associerar och fantiserar: ”Detta är ett flygplan, ett rymdskepp.” Han illustrerar sin fantasi med lekfulla ljud och rytmer: ”tam, tamtam tam!” Så avbryts hans fantasier av att han i sin lekfulla iver slår sig i sitt knä. Han ger uttryck för sitt fysiska tillstånd: ”Aj!” Men han finner strax tröst genom att gosa med sin mamma: ”Mmmm!” Genom sin röst har nu pojken visat att han är just en ”han”. Det kan man höra trots att han har långt kvar till puberteten. Man kan se att han är i fyraårsåldern och höra att han är från södra Sverige. Efter en stund har han en napp i munnen, och man kan höra bara svårtolkade läten.

Efter en stunds vila börjar han åter prata och ge uttryck för ett fysiskt tillstånd: ”Jag behöver bajsa”. Man skulle kunna klassa detta som en indirekt talhandling och som ett sätt att förändra den icke-språkliga situationen, d.v.s. förmå mamman att följa sin lille son till toaletten. Efter toabesöket återkommer pojken med förnyade krafter. Han skojar och hotar sin mamma: ”Nu skjuter jag dej!” Mamman försöker hindra honom från att klättra på stolsryggen. Han anklagar i frågeform och varnar: ”Stoppa du mej?!” Han övergår till att peka, informera och fantisera: ”Där är får. Min pappa har bestämt att det fåret får gå på gatan”, säger han med beundran i rösten. Han skryter till synes helt omotiverat: ”Jag kan klättra i trääd”.

Han ber om information: ”Är det här tåget stort?” Han prövar absurditeter, leker med ord: ”Ett gammalt, nytt tåg.” När mamman på nytt försöker hindra honom från att klättra på stolsryggen, förbjuder han: ”Du får inte hålla mej!” Han ber om information och ber därigenom också indirekt om service: ”Var är nappen?” Han ställer en fråga som innebär en indirekt anklagelse: ”Har du ingen godis med dej?!” Och han förstärker anklagelsen genom att uttrycka sin vilja: ”Det vill jag ha”. Mamman går honom till mötes och ber om ett ställningstagande: ”Vilken sort vill du ha?” och pojken svarar genom att uttrycka vilja och val: ”Lakrits. En lakritspistol”. När lakritspistolen är på plats fantiserar och förskräcker pojken: ”Det håller nästan på att rinna ut blodet i min näsa”.

Vi är nu framme i Alvesta, tåget backar och pojken informerar om saken och ber om förklaring: ”Det går bak. Varför går det bak?” Men han får ingen förklaring och börjar istället fantisera och förändra verkligheten: ”Nu är vi hos Martin”. Han relaterar till en tidigare händelse och uttrycker sin vilja: ”Nu vill jag ha en till lakritsbit”. Och i samma andetag förvarnar han om vad som kommer att ske lite senare: ”Sen vill jag ha en till”. Han inser nog att han har en god förhandlingsposition i det här ärendet, för mamman vill inte ta någon strid med hänsyn till medpassagerarna.

Pojken klättrar på stolen och mamman vädjar, befäller i frågeform: ”Erik, kan du sätta dej ner nu!?” Men pojken uttrycker egen vilja, som innebär olydnad: ”Nä, jag vill sitta högt upp”. Mamman vänder sig till medresenärerna. Dessa försäkrar att det inte gör något om pojken sitter uppe på ryggstödet. Pojken härmar sin mamma: ”Gör det något om han sitter här uppe?” Han börjar provocera och leka med ord: ”För jävla typ. Jävla tåg, jävla

tåget”. Mamman bemöter honom genom att straffa och hota: ”Jag lyssnar inte på dej om du pratar så”. Men pojken visar likgiltighet: ”Jävla tåget” och tröstar sig själv: ”Aurrrrrr. Mormor lyssnar på mej.” Han lägger sin kind mot mammans och viskar högt: ”Jag ska viska en sak i ditt öra”. Han visar förtroende och verkar be om försoning. Men efter en stunds vila och eftertanke väcker han liv i konflikten igen. Han hotar: ”Mamma! Sen när du är gammal, och jag inte är gammal, då ska jag skjuta dej. Säja jävlar först. Sen ska jag skjuta dej”. Så faller pojken. Han slår sig och kryper gråtande upp i mammans famn. Mamman tröstar: ”Så ja! Såååja!” (fritt citerat efter Einarsson 2013:99). Nu är tåget i Växjö, och då är alla harmoniska. Tåget fortsätter mot Kalmar med nya medpassagerare som får lyssna på den spännande fortsättningen av samtalet mellan mamman och den lille tågspågen.

Vi konstaterar att pendlare språkforskare kan ägna sig åt olika reflektioner för att hålla sig i lingvistisk form under sina tågresor mellan Lund och Växjö tur och retur. Resor kan vara språkligt och ibland litterärt bildande på de mest skiftande vis, där tal, skrift och bild stimulerar en språkvetare att reflektera över språkliga fenomen och ords och uttrycks betydelse och hur människor samspråkar med varandra på resan. Språket på spåret ger mål och mening åt vår färd.

Litteratur

- Einarsson, Jan (2013). *Språket och språkarna*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kupé, *SJ Ombordtidning* (2012). Nummer 1, 2012. (Hämtad 2018-12-31: <http://www.e-magin.se/paper/4f5x5vxn/paper/72#/paper/4f5x5vxn/1>).
- Larsson, Lars-Olof (1991). *Växjö genom 1000 år*. Stockholm: Norstedt.
- Lingonet (u.å.). (www.krosatagen.se/lingonet.html).
- Magnusson (2019). ”Anklagelse om maskning väckte lokförarnas ilska”. I *Sydsvenska Dagbladet* (Hämtad 2019-01-9, publicerad 2019-01-07: <https://www.sydsvenskan.se/2019-01-07/anklagelser-om-maskning-uppror-lokforarna-pa-pagatagen>).
- Nebel, Cecilia (2013). ”Tiffany Persson inviger tåg”. *Sydsvenska Dagbladet* (Hämtad 2018-12-31, publicerad 2013-08-14: <https://www.sydsvenskan.se/2013-08-14/tiffany-persson-inviger-tag>).
- Nyrén, Jonas & Rydén, Daniel (2018). ”Efter metoo: Pågatågen döps om och blir jämställda Skånetågen”. *Sydsvenska Dagbladet* (Hämtad 2018-12-30, publicerad 2018-04-01: <https://www.sydsvenskan.se/2017-04-01/efter-metoo-pagatagen-dops-om-och-blir-jamstallda-skanetagen>).
- Ny teknik* (2015). (Hämtad 2018-12-30, publicerad 2018-01-22: <https://www.nyteknik.se/fordon/trafikverket-har-ar-orsakerna-till-sena-tag-6894428>).
- Sundsvalls Tidning* (2009). ”Sympatisk person med märkliga tycken”. Kulturredaktions recension av Bengt Landgrens bok om Sten Selander – lyrik och litteraturkritik 1916–1957, först publicerad i *Arbetartidningen* 1941-05-09.

Svenskt ortnamnslexikon (2016). Wahlberg, Mats (red.), Andra reviderade upplagan Uppsala: Institutet för språk och folkminnen.

Tydal, Tomas (2007). (Hämtad 2018-12-30, publicerad 2007-01-27: <http://www.tydal.nu/>).

Åkerlundh, Ewy (2009). ”Pågatågen har fått sina namn”. *Sydsvenska Dagbladet*. (Hämtad 2018-12-30, publicerad 2019-06-01: <https://www.sydsvenskan.se/2009-06-01/pagatagen-har-fatt-sina-namn>).

Förteckning över bilder

Bild 1. Lunds östra station. Foto: Anton Holmquist & Pauline Gyllengam Soasta (<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=3065692>). Hämtad 2018-12-28:

https://sv.wikipedia.org/wiki/Lunds_centralstation#/media/File:Lunds_centralstation2007.jpg).

Växjö station 2018 hämtad 2019-01-10:

<https://www.facebook.com/477719005596479/photos/pcb.1698679340167100/1698678250167209/?type=3&theater>).

Bild 2. Öresundståg håller på stationen i Alvesta. Foto: Anton Andersson. (Hämtad 2019-01-10, publicerad 2014: <http://www.lokstallet.n.nu/x31/x32>).

Bild 3. De två Skånetågen Victoria Benedictsson och Ernst Ahlgren vid stationen i Malmö (Hämtad 2019-01-10, publicerad 2013-03-03:

<https://arskortguldsj.wordpress.com/2013/03/03/vad-har-dessa-tv-pgatgemensamt/>).

Bild 4. Fyra Pågatåg i olika nyanser – verkliga och tänkta för framtida Skånetåg (Hämtad 2018-12-30, publicerad 2018-04-01:

<https://www.sydsvenskan.se/2017-04-01/efter-metoo-pagatagen-dops-om-och-blir-jamstallda-skanetagen>).

Bild 5. Krösatåg på stationen i Alvesta (Hämtad 2019-01-10: https://www.rt-forum.se/article/view/591960/gratis_krosatag_i_sydvast).

Bild 6. Anvisningsskylt på danska i vestibulen på Öresundståg. Foto: Gunilla Byrman, 2018.

Bild 7. Anvisningsskylt på svenska i vestibulen på Öresundståg. Foto: Gunilla Byrman, 2019.

Bild 8. Skylt med bruksanvisning för gammal tågtoalett. (Hämtad 2019-01-10: <http://varahusbilsresor.blogspot.com/2013/04/sveriges-officiella-jarnvagsmuseum.html>).

Bild 9. Skylt i tyst kupé. Foto: Gunilla Byrman, 2018.

Gunnel Beckman – politik och existentiella frågor

Helene Ehriander

Gunnel Beckman tillhörde den stabila generation av flerfaldigt prisbelönta svenska författare som var med om att skapa den moderna samtidsrealistiska svenska ungdomsromanen. I denna artikel diskuteras författarskapet utifrån Beckmans förhållande till politik, ideologi och trender i tiden, och då särskilt den politiska ungdomsromanen kring 1968 samt den samtida debatt om ungdomsromanen som gjorde att Beckman höjde sin röst till ungdomsbokens försvar. Artikelns fokus motiverar dock inte bara textanalys utan också biografisk kontext där Beckmans liv och samhällsengagemang vävs in och att samtidens mottagande av författarskapet lyfts fram för att kasta ljus över samtidskontexten med dess politiska strömningar.

Under 2018 blickades det i flera litteraturvetenskapliga sammanhang tillbaka på märkesåret 1968 och det finns all anledning att också lyfta fram Gunnel Beckmans författarskap ur detta perspektiv. Särskilt fokus ligger i min artikel på hennes genombrottsroman, den normöverskridande *Tillträde till festen* (1969), och att det redan här finns genomgående teman och motiv som kännetecknar det fortsatta författarskapet och som bryter ny mark för framtidens ungdomsbok. 2019 är det 50 år sedan denna roman gavs ut och den har kommit att betyda mycket för hur ungdomsboken tog form i Sverige. För att belysa författarskapets utveckling, som ger en bild av ungdomsbokens utveckling i stort under slutet av 60-talet till början av 80-talet, gör jag även jämförelser med *Att trösta Fanny* (1981) där samhällsfrågorna står tillbaka till förmån för relationer och psykologiska perspektiv, något som var tidstypiskt i den begynnande individualismens 1980-tal, samt ett par tillbakablickar på *Visst gör det ont* (1963) som utkom innan samhällsdebatten fick fäste i ungdomsboken.

I sina ungdomsromaner lyfte Beckman fram både viktiga existentiella frågor om liv och död och brännande samhällsfrågor, något som jag skrev utförligt om i min trebetygsuppsats i litteraturvetenskap vid Lunds universitet 1983. Beckman försökte överbrygga generationsklyftor genom att visa hur livsfrågorna är likartade oavsett ålder och hon lyfte engagerat fram kvinnofrågorna och betydelsen av frigörelse. Genomgående tematik i författarskapet är att gå starkt ur kriser, skaffa en egen identitet samt erövra ett språk så att man kan tala, lyssna och förstå både sig själv och sina medmänniskor (Ehriander 1983). Gunnel Beckman var en för sin tid betydelsefull och mycket läst författare, som var med om att förnya ungdomsboken och införa det jämlika tilltalet. Hon bröt ny mark och bidrog i hög grad till att skapa trender samtidigt som hon med sitt samhälls-

engagemang, som var tydligast i slutet av 1960-talet och på 1970-talet, var mycket tidstypisk. Sedan min trebetygsuppsats skrevs har Beckmans författarskap lyfts fram i flera studier, men ingen har skrivit något sammanhängande utifrån det perspektiv jag valt för denna artikel.

Politik och värderingar

Barn- och ungdomslitteratur är, på samma sätt som vuxenlitteratur, en produkt av sin tid och speglar samtidigt den tid som författaren är verksam i – antingen författaren är i takt med trenderna eller på något sätt tar spjörn mot dem för att skildra alternativ. Marian Thérèse Keyes och Áine McGillicuddy diskuterar i introduktionskapitlet till antologin *Politics and Ideology in Children's Literature* (2014) huruvida litteratur för unga läsare har flera och tydligare, implicita såväl som explicita, ideologiska ställningstaganden än vuxenlitteraturen. Det är en vanlig föreställning att det i litteratur för unga ”pekas med hela handen” för att de unga ska få klart för sig åt vilket håll de bör gå, samtidigt som de unga alltid har en möjlighet att läsa subversivt och göra sin egen tolkning av de ideologiska ställningstaganden som förmedlas. Det som emellertid är odiskutabelt är att det finns en maktobalans eftersom vuxna författare skriver för unga läsare och därigenom också blir de som vet mest och bäst; de vill ge de unga framtidshopp och uppmana dem att ta ställning och engagera sig men samtidigt också berätta för dem åt vilket håll de lämpligast bör gå (2014:9-11). De värderingar som författaren framför reflekterar enligt Peter Hollindale ”not just an author's own conscious world view, but also his or her received assumptions and values from the environment in which they live and write” (2014:10). Robert D. Sutherland identifierar tre olika typer av politisk ideologi (i litteratur för unga): “the politics of advocacy, the politics of attack and the politics of assent” (2014:10). Den första visar sig oftast i den öppet didaktiska skildringen medan den andra inte sällan tar formen av ironi och lyfter fram negativa exempel. Den tredje, ”politics of assent”, står för sådana ideologier som ligger i linje med samhället i stort och där författaren, medvetet eller omedvetet, blir en förespråkare för de värderingar som finns i det samtida samhället och som han eller hon är en del av. Viktigt för att de ideologiska och politiska frågorna ska bli intressanta i den skönlitterära skildringen är emellertid att läsaren inte ses som ett tomt kärl som ska fyllas med de rätta uppfattningarna utan att litteraturen öppnar för ifrågasättande, tolkningar och diskussioner (2014:10-11). Det är här vi finner Gunnel Beckmans författarskap där både den samhällsmedvetna och kulturorienterade författaren samt den litteratur hon skriver ligger i takt med tiden och öppnar för frågor om social och politisk förändring – och personlig utveckling.

På 1970- och 80-talen togs Gunnel Beckmans författarskap upp i flera handböcker och antologier som behandlade den samtidsrealistiska ungdomsboken ur olika perspektiv, men vid tiden för min trebetygsuppsats, som jag delvis använder som grund för denna artikel, fanns inte några omfattande

litteraturvetenskapliga analyser gjorda. Sedan dess har flera forskare undersökt delar av författarskapet ur olika perspektiv. Lena Kjersén Edman har ett kapitel om Beckman i sin doktorsavhandling *I ungdomsrevoltens tid. Svensk ungdomsroman och dess mottagande åren kring 1968* (1990:17-79), där hon skriver om *Tillträde till festen* som ett "monodrama" och gör en närläsning av boken utifrån de tre "akter" hon valt att dela in den i: I ensamhet och kaos, Kris och utveckling samt Mot möte och skapande. I denna analys, för vilken hon bland annat använder Milan Kunderas bok *Romankonsten*, lägger Kjersén Edman stor vikt vid hur Beckman använt tiden och undersöker vilka textavsnitt som är i nutid respektive dåtid och vilka konsekvenser detta får för berättelsen samt den tematik hon menar sig finna i texten. Kjersén Edman skriver att hon valde Gunnel Beckman som studieobjekt eftersom hon tillhörde det fåtalet etablerade barn- och ungdomsboksförfattare som i slutet av 60-talet "inte ville låta sig motas in i den marxistiskt-materialistiska fällan och inte i någon annan fälla heller, vilket vållade en del motsättningar inom författar- och kritikerkåren" (Kjersén Edman 1990:11). Den motsättning jag funnit i tidens barnboksdebatt och som kan kopplas till Gunnel Beckman uppfattar jag snarast som en kvalitetsdiskussion, då Beckman i allra högsta grad var uppskattad för sitt samhällsengagemang av kritikerkåren samt förespråkare för hög kvalitet vad gäller barn- och ungdomslitteratur och hon blandade sig i debatten till ungdomsbokens försvar när den samtida litteraturen för unga och författarkollegors verk kritiserades. Kjersén Edman har i sin avhandling inte någon genomgång av tidigare Beckman-forskning och förhåller sig heller inte i någon nämnvärd grad till vad andra forskare skrivit i ämnet, men hon nämner Birgit Peters D-uppsats i litteraturvetenskap om Gunnel Beckmans bildspråk (1985) samt Vivi Edströms analys av fångenskapssymboler (1984). Dessutom finns det i Kjersén Edmans avhandling

problematiska påståenden om Beckmans text som avhandlingsförfattaren bygger sin analys på och drar slutsatser utifrån; ett sådant exempel är att Kjersén Edman skriver att läsaren inte får reda på hur huvudpersonen ser ut men en sådan beskrivning finns på flera ställen i den analyserade boken, vilket jag lyfter fram i samband med spegelmotivet nedan. Lena Kåreland är i sin recension i *Samlaren* starkt kritisk till Kjersén Edmans avhandling: "Vad gäller uppläggning, metodik och teoretisk bakgrund saknas i stor utsträckning systematik, noggrannhet och stringens" (Kåreland 1991:119). Kåreland lyfter fram vissa förtjänster i analyserna, men menar samtidigt att avhandlingsförfattaren tenderar att pressa sina tolkningar.

Andra forskare som skrivit om Beckmans författarskap har i olika, ofta översiktliga eller tematiska, artiklar lyft fram Beckmans fokus på kvinnofrigörelsen, relationen far-dotter samt det jämlika tilltalet och fångenskapssymbolernas betydelse. Ulla Lundqvist skriver om Beckman i sin bok *Tradition och förnyelse* (1994:60-62) och lyfter fram de drag av "vilsen vandrare" som hon menar att huvudpersonen Annika Hallin i *Tillträde till*

festen har (1994:60). Den nyaste studien är Mia Francks avhandling *Frigjord oskuld. Heterosexuellt mognadsimperativ i svensk ungdomsroman* (2009) där författaren förtjänstfullt belyser flickskildringen i två av Beckmans verk (*Tillträde till festen* samt *Ett slag i ansiktet*) och där hon framhåller *Tillträde till festen* som den berättelse som har störst giltighet även efter sin tillkomsttid (Franck 2009:52). Enligt Franck är flickskildringen avgörande i flera av Beckmans böcker ”och därmed är det klass, kön och sexualitet som belyses genom de teman som skildras.” (Franck 2009:52) Frank fokuserar i sin väl underbyggda och initierade analys Annikas avgörande utvecklingsprocess och förhållandet till kroppen, som i och med sjukdomen blir främmande och representeras som ”skev” (Franck 2009:55, 69).

Gunnel Beckmans författarskap i takt med tiden

Gunnel Beckman (1910 – 2003) läste till en fil.kand. i Lund och arbetade därefter i flera år som journalist i Göteborg på *Handels- och Sjöfartstidningen*. På 1940-talet flyttade hon till Stockholm, där hon ägnade sig åt att ta hand om hem och barn samtidigt som hon frilansade och arbetade med översättningar. Hennes intresse för deckare kombinerat med behovet av pengar och uppdämd skrivlust gjorde att hon, tillsammans med sin man förlagschefen Birger Beckman, skrev ett par deckare under pseudonymen Luis Banck. Ett deckarmanus som Gunnel Beckman skrivit själv kom tillbaka från Bonniers med uppmaningen att sprätta bort alla poliser, bovar och lik, för om denna operation utfördes skulle resultatet bli en trevlig barnbok. Med tiden gjorde hon som förlaget föreslog och resultatet gavs ut 1960 med titeln *Medan katten var borta*. Året efter kom, efter förfrågningar från förlaget, en uppföljande barnroman kallad *Unga fröken Tova*. Dessa böcker handlar om hennes egna barn och deras tillvaro, vilken är något tillrättalagd för att passa tidens smak för det idylliska (Ehriander 1983, efter muntliga uppgifter från författaren).

1963 kom en delvis självbiografisk bok som utspelas på 1920-talet efter första världskriget och som pekar framåt mot det som skulle komma då tiden blev mogen och som vände sig till flickor i tonåren: *Visst gör det ont*. Redan här börjar Gunnel Beckman utifrån egna livserfarenheter att ta tag i allvarliga problem såsom ekonomiska svårigheter, en mamma med ”klenas nerver” och självmordsförsök samt skriva in sitt författarskap i en intertextuell dialog med ett litterärt universum genom att i titeln alludera på en välkänd dikt. Här finns vidare rikligt med litterära referenser till bland annat Barnbiblioteket Saga, Selma Lagerlöf, Pär Lagerkvist, Edith Södergran, Harriet Löwenheim, Louisa Alcott, Hjalmar Bergman, Gorkij, Knut Hamsun och Thomas Mann och dessutom musik, konst och film. Huvudpersonen, den 15-åriga Veronika, kallas ”lilla fröken Bokmal” (Beckman 1963:98) och hennes liv relateras till hur flickor i flickböcker brukar bete sig och vilka karaktärer och typer av episoder denna genre brukar vara sammansatt av. Som ett genomgående motiv finns också folksagan om Törnrosa där Veronika är den som ovetande slumrar i tron att mammas självmordsförsök var ett gallstensanfall och att det

bara är tillfälliga svackor i ekonomin innan försäljningen av gården är ett faktum: ”Törnrosa som livet ännu inte har väckt trots att hon kanske haft många onda och svåra drömmar.” (Beckman 1963:68) När mamman slutligen tagit sitt ansvar och berättat sanningen, gården är såld och Veronika börjat skolan i Göteborg slutar romanen med: ”Välkommen ut i livet Törnrosa...” (Beckman 1963:141) I enlighet med tidens anda finns problemen mest som bakgrundsstoff till en förälskelse i en student och andra traditionellt flickboksaktiga händelser (Ehriander 1983:2). Dock kan man ana att författaren har ett intresse för samhällsfrågor och det är inte oviktigt i sammanhanget att denna bok utkom i Bonniers satsning FICK-BÖCKERNA där det finns en uttryckt medvetenhet om att verkligheten är på väg in i ungdomslitteraturen: ”De problem som förr eller senare möter unga har kringgåts eller romantiserats i de flesta böcker som skrivits för ungdom. FICK-BÖCKERNA vill ge unga människor i åldern 15-19 år *riktiga* böcker, som behandlar deras egna problem, som är god litteratur, som ger dem något att tänka på men som samtidigt är lättlästa och fängslande.” (Förlagets information om serien i Beckman 1963:142) Manuskripten till denna bokserie inkom inledningsvis efter en pristävlan om den bästa nutidsromanen för unga människor där Birgitta Järvstad fick första pris med *Väg mot imorgon* (1961) (Ehriander 1994:25-27).

Misstänkt (1965) är första delen i Beckmans serie om Anders. Boken är avsedd som en realistisk motvikt till barndeckare, en genre som inte var populär bland de samhällsmedvetna kritikerna och författarna vid denna tid. Allan Rune Pettersson kallade exempelvis denna blomstrande genre med barn som agerade detektiver för ”underhållning för borgarbarn” och menade att en genre som denna bara kan existera i ett kapitalistiskt samhälle där lagar är det viktiga och inga frågor ställs om orsaker till brottslighet (Pettersson 1970: 59f). Gunnel Beckmans berättelse ställde förvisso inga frågor om brottslighet från ett samhällsstrukturellt perspektiv men bröt upp och förnyade genren genom att förlägga tyngdpunkten till sådant som intolerans, mobbning, förtal och riskerna med att döma personer som är annorlunda.

Lena Kåreland skriver i sin genomgång av litteratur och kulturdebatt i 1960- och 70-talens Sverige i boken *Inga gåbortsföremål* (2009) om hur barnlitteraturen under dessa år närmar sig ”dåtidens dagliga verklighet” (63), och avser därmed hur den *samtida* verkligheten satte avtryck i barn- och ungdomslitteraturen, något som är tydligt i Beckmans författarskap. Som ett inlägg i adoptionsdebatten och en begynnande social orientering skrev Beckman *Flickan utan namn* (1967) och året efter kom hennes sista barnroman, *På galej med farmor* (1968) där de traditionella könsrollerna ifrågasattes och pappan i familjen är mer ansvarstagande för hem och barn och närvarande i familjen än de flesta fäder var vid denna tid. Samtidigt uttalade sig också Gunnel Beckman i tidskriften *Hertha* om att mans- och kvinnorollerna måste närma sig varandra och att hennes son Björn Beckman gjort henne medveten om männens emancipation. Redan i *Visst gör det ont*

finns resonemang om kvinnors rätt till utbildning (på 1920-talet), en i allra högsta grad politisk fråga, och Veronika drömmer om att bli läkare ”men flickor kan inte ta studenten i småstäderna häromkring [...] Och min farbror tycker det är onödigt ...att flickor tar studenten...i vår släkt brukar inte flickorna ta studenten.” (Beckman 1963:39) Uppsala-studenten Paul, som Veronika är förälskad i, uppmuntrar henne att både ta studenten och att utbilda sig vidare för ”flickor kan ju faktiskt bli vad som helst nu för tiden utom präster.” (Beckman 1963:39)

Därefter inriktade sig Gunnel Beckman istället på att skriva ungdomsböcker och hennes stora genombrott blev *Tillträde till festen* (1969) om en ung kvinnas tankar och känslor inför sin nära förestående död i leukemi. 19-åriga Annika får av misstag beskedet av en läkare att hon har leukemi och hon reser till sommarhuset i Roslagen för att tänka igenom situationen och sitt liv. I ett ångestfyllt och reflekterande brev i jag-form formulerar hon sig till sin barndomsvän om sin rädsla för döden, den identitetskris som drabbat henne, om den politiskt aktiva pojkvännen som talat om för henne vad hon ska tänka och tycka, om språkets betydelse, den pågående könsrollsdebatten och förhållandet till föräldrarna. Med denna ungdomsroman hittade Gunnel Beckman sin egen stil, samtidigt som hon bidrog till att bana väg för andra ungdomsboksförfattare som kom att behandla ungdomars vardag i relation till omgivningen med den sociala och ekonomiska verkligheten (Kåreland 1980:75f). Beckmans författarskap befinner sig redan här i ett spänningsfält mellan politik och psykologi, och böljar mellan dessa poler beroende på tonläget i samhället och den aktuella debatten. Ulla Lundqvist skriver kritiskt att vid tiden för uppror och revolt i samhälle och litteratur är inte alltid politiken så väl förankrad i berättelsen: ”Märk att även Beckman s a s vaccinerar sin bok med ett huller-om-bullerupprådande av tidens frågor utan att alls integrera dem i romanen – precis på samma sätt som Thorvall och Brattström. I *Tillträde till festen* blir emellertid ramsan till lite mer än rekvisita” (Lundqvist 1994:61).

Beckmans samhällsintresse växte och hon tog på sig övervakarsysslor och blev nämndeman. Detta öppnade ögonen på henne för samhällsförhållandena i Sverige och samtidigt ökade medvetenheten om världen och verkligheten med den kritiska samhällsdebatt som fördes dessa år. Erfarenheterna från övervakararbetet blev till ungdomsromanen *Försök att förstå* (1971) som är andra delen i serien om Anders (Ehriander 1983: 3, efter muntliga uppgifter från författaren). Stefan Mählqvist skrev träffande med anledning av denna ungdomsroman i *Kring den svenska ungdomsboken*: ”I de olika personrelationerna turneras här ett beckmanskt grundtema: kontrasten mellan ideal och verklighet, hur det konkret personliga ställs mot abstrakta patentlösningar. Det nära, kanske många gånger triviala, har alltid en tendens att för ögonblicket ta individen i anspråk” (Mählqvist 1977:78). Till detta skulle kunna läggas att aktuella samhällsfrågor alltid hos Beckman skildras genom individens medvetande och existentiella funderingar även om hon också, som

Lundqvist menade, tenderar att tryffera sina berättelser med löst anknutna aktuella samhällsfrågor.

Sedan följde två böcker om Mia och de kvinnoroller som diskuterades vid denna tid, också på politisk nivå i samhället. I första delen *Tre veckor över tiden* (1973) oroar sig 19-åriga Mia för att hon kanske är gravid och de konsekvenser det i så fall innebär för hennes livsval. Vid denna tid var debatten om fri abort intensiv i och med att abortutredningen då som bäst höll på med sina betänkanden inför en ny lag, som sedan trädde i kraft den 1 januari 1975. Beckman går i berättelsen dialog med abortutredningen och gestaltar de frågor som där diskuteras utifrån en ung kvinnas situation. Boken fick uteslutande positiva anmälningar och Kristina Fagerholm i *Hufvudstadsbladet* är mycket representativ när hon skriver under rubriken ”Livets allvar”: ”Förutom att Gunnel Beckman kommer med mycket information skriver hon med värme, känsla och psykologisk skärpa. Man får hoppas att boken när så många ungdomar som möjligt.” (1973-09-19) I fortsättningen, *Våren då allting hände* (1974), ligger också tyngdpunkten på könsrollsdebatt och rätten för unga kvinnor att välja vilket liv de vill leva (Ehriander 1983:10). Kritiken var här mer återhållsam, men Ingegerd Martinell skrev entusiastiskt och mycket tidstypiskt, i en samlingsrecension i *Aftonbladet* under rubriken ”Tonårsböcker om kärlek” (1974-12-07):

Den här skildringen av en flicka som verkligen bearbetar sina känslomässiga upplevelser går rakt emot triviallitteraturens indoktrinering, men listigt. Gunnel Beckman har en enastående förmåga att skriva spännande, utan att tillgripa vare sig dramatiska händelser eller originella gestalter. Det är lätt att identifiera sig med Mia och att sätta sig in i hennes situation – och det gäller inte bara för flickor.

Triviallitteratur eller kiosklitteratur var tidens gängse benämningar på den läsning som distribuerades i det populärlitterära kretsloppet via kiosker och varuhus och som ansågs utgöra ett hot mot så väl ungdomars läsning av den goda litteraturen som de värderingar som den goda litteraturen förmedlade. I dessa diskussioner fanns mycket av resonemanget ”tomt kär! som ska fyllas med rätt litteratur och rätt ideologi” samt oro för den underhållning med traditionella könsroller och oreflekterad samhällssyn som de unga läsarna riskerade att indoktrinerades med om de läste ”fel” litteratur. Beckmans böcker fick emellertid, precis som recensenterna hoppades på, en stor läsekrets och 1974 visade listan över de mest lånade svenska författarna på biblioteken att Gunnel Beckman låg på plats 130 (Sjöqvist 1974:13). Torben Weinreich skriver i *Den socialistiske børnebog* att 70-talets barnlitteratur blev till i en atmosfär av ”kontrolleret oprør” där det fanns många dagordningar inom kvinnokamp, utbildning och barnuppfostran (Weinreich 2015:13) och det är tydligt att även anmälarna hade sin ideologiska agenda när de bedömde böckerna.

Tredje delen i serien om Anders fick titeln *M som i Maggan* (1975) och här är inte recensenterna överens. Marianne Morén i *Svenska Dagbladet* (1975-10-29) tar fasta på de värderingar som finns i berättelsen: ”Det sägs mycket klokt och moget genomtänkt i Gunnel Beckmans böcker, på ett ledigt och lättfattligt sätt. Författaren har många språkrör för sina etiskt högtstående, allmängiltiga åsikter om många av de frågor som engagerar dagens ungdom, men hennes romanfigurer blir knappast levande människor av kött och blod – snarare av ord.” Ulla Lundqvist, som i flera sammanhang uttalade sig negativt om den samtida ungdomsromanen, är vass i tonen när hon i *Dagens Nyheter* (1975-11-29) kritiserar gestaltningen av de politiska och ideologiska diskussioner som förs i Beckmans berättelser:

Man anar en ny predikotext i stil med Beckmans föregående böcker [...] men som väl är besannas ens farhågor inte. [...] den är vilsamt fri från de långa, onaturliga samtal och monologer som – i vällovligt pedagogiskt nit – tynger texten i de båda föregående böckerna [...] Gunnel Beckmans flickgestalter är svala, intellektuella och medvetna [...]. Hennes kärleksskildringar är likadana, kyska, utan hetta och puls.

Ett slag i ansiktet (1976) tar upp våld och frigörelse. Här är det återigen nämndemanssysslan som gett materialet, inspirationen och den bakomliggande kunskapen om ungdomskriminalitetens bakgrund och misshandelns konsekvenser (Ehriander 1983:3). En av de tongivande kritikerna vid denna tid, Kerstin Stjärne, menade att den var ”centerpartistisk”, något som i sammanhanget inte var avsett som beröm (Stjärne 1990:205). Inte heller Gunnel Beckmans nästa bok, den delvis självbiografiska *Oskuld* (1978), om att vara ung under 30-talets kristid, föll Kerstin Stjärne i smaken då den inte har någon ordentlig samhällsanalys och detta är några av de få invändningar mot bristen på politisk diskussion i författarskapet som de samtida recensenterna påtalat: ”Den intressanta tid som skyntar förbi blir rekvisita i utkanten” (Stjärne 1990: 238). På beställning skrev Gunnel Beckman den lättlästa *Varför just Eva?* (1978) som är avsedd för vuxna läsare och som skildrar en kvinna som väljer sitt arbete som hon trivs med istället för att följa med pojkvännen när han flyttar. Fjärde och sista boken om Anders och hans kärleksproblem fick titeln *Det här med kärlek* (1979) (Ehriander 1983:3).

Författarskapets tre sista ungdomsromaner utkom på 1980-talet och har betydligt mindre av samhällsengagemang och mer av relationsproblematik i fokus, helt i enlighet med trenderna i tiden som drog mot ett större intresse för individen än samhällsproblemen: *Att trösta Fanny* (1981), *Branden* (1983) och andra boken om Fanny, *Att älska Fanny* (1986). På 1980-talet kan skönjas en större försiktighet än tidigare vad gäller både moral och politik i den svenska ungdomsboksutgivningen. Visst förekommer såväl politik som samhällsengagemang, men det finns oftare en tyngdpunkt på psykologi och existentiella frågor. 1970-talets ideologikritik är utbytt mot en stark tro på individen och dennes handlingskraft och förmåga att utträta något.

Identitetssökande förenat med kriser och uppror, kärlek och vänskap har varit genomgående teman i den moderna ungdomsboken, men på 1980-talet betonades i högre utsträckning att individen ska finna sin egen väg. Skildringen av de unga visar en stor tilltro till deras förmåga att fatta svåra beslut och reda ut situationer som till en början förefaller ganska hopplösa, något som också är tydligt i Gunnel Beckmans författarskap (Ehriander 1992). Om 1960- och 70-tals skildringarna explicit sätter fokus på angelägna samhällsfrågor så förskjuts fokus i och med *Att trösta Fanny* till individen och förankringen bakåt i släkten: ”Från köket mal radion förmiddagens nyheter om nya kriser och nya företagsnedläggningar, men Lisen lyssnar bara förstrött.” (Beckman 1981:144) Världsförbättrarambitionerna har flyttat ner till relationsplanet och politiken bleknar i bakgrunden till förmån för mer psykologiska resonemang om varför man är den man är, hur man bör handla mot andra och vilket ansvar man har. Fanny har utvecklat en negativ identitet, som ligger så långt ifrån det önskvärda och förväntade som möjligt, eftersom hon kommit i kläm då hennes föräldrar separerat och hon måste förhålla sig till deras nya familjer. De sår som uppstått måste läkas för att hon ska hitta tillbaka till sig själv och sina föräldrar. Detta är ett tidstypiskt tema i ungdomslitteraturen som anknyter till samhällsutvecklingen med ökat antal skilsmässor. Ett annat exempel är att Fanny är intresserad av motorer och arbetar på en verkstad, men att Beckman 1981 inte skriver om könsroller och jämlikhet utan låter detta normbrott tala för sig själv. Fannys farmors Lisen, som likt Annika Hallin befinner sig i sommarhuset bland alla minnen, ser bakåt på familjen, släktbanden och historiska händelser till skillnad från 1970-talets kvinnor i Beckmans berättelser där kamp för frigörelse och framåtanda präglade alla oavsett vilken generation de tillhörde. Farmor Lisens replik om tidens gång kan i detta sammanhang också ses som en metarefleksion i förhållande till den egna texten: ”Det är ruskigt vad det händer mycket på tio år!” (Beckman 1981:111)

Tidsbilder

Lena Kjersén Edman polariserar i sin avhandling om ungdomslitteraturen kring 1968 ”politik respektive estetik” (Kjersén Edman 1990:11). Dessa två framstår för henne som tämligen oförenliga då hon ställer den socialistiske samhällskritikern Sven Wernström mot ”den språkligt avancerade sagoberätterskan Irmelin Sandman Lilius” (ibid.) och Gunnel Beckman samt Max Lundgren lyfts fram som författare som eftersträvade obundet skapande. Gunnar Jakobsen skiljer i sin bok *Tidsbilleder* på den politiska och den politiserande barnboken när han ser på trender i barn- och ungdomslitteraturen 1965–1990. Skillnaden, menar han, är att de politiska barnböckerna överlåter till läsarna att dra slutsatser om budskapet i berättelserna, medan de politiserande barnböckerna själva drar slutsatserna och ofta gör det på påfallande enkla premisser (Jakobsen 1992:18). Att ha en ideologisk-politisk synvinkel på barnlitteratur innebär att vara av uppfattningen att

barnlitteraturens egentliga syfte är att vara med och skapa en medvetenhet om samhällsmekanismerna med en samhällsförändring som mål (Jakobsen 1992:51). Den litterära synpunkten, det vill säga att barnlitteraturen som all annan litteratur har till syfte att berätta om mänskliga relationer och sammanhang kom, enligt Jakobsen, till klart uttryck först på 1960-talet och detta ser han inte som någon motsättning till den politiska eller politiserande litteraturen. Det moraliska, ideologiska och politiska perspektivet på barnlitteratur manifesterade sig starkt åren efter 1971, både i barnlitteraturen och, framför allt, i de vuxnas diskussioner om barnlitteratur. Jakobsen menar att den politiserade barnboken under dessa år blev den enda accepterade formen för barnlitteratur på samma sätt som den didaktiska barnboken var det för 200 år sedan, och att den politiserande barnboken kan ses som en modern version av den didaktiska. Jakobsen menar att den litterära värderingen var den som under 1970-talet var kvantitativt svagast representerad (Jakobsen 1992:52). Gränsen mellan den politiska och den politiserande berättelsen är inte alltid knivskarp och ju äldre läsarna blir desto mer förefaller författarna lita på att de med lite hjälp på traven kan dra de ”rätta” slutsatserna själva.

I översiktsverket *Läsning för barn* (1971) framhålls Gunnel Beckman som ett exempel på författare som skildrar komplicerade mänskliga relationer och de stora livsfrågorna i växelverkan med samhällsfrågor, något som kom att bli typiskt för denna tid: ”Samhället av i dag angår huvudpersonerna på ett mer än ytligt sätt t. ex. i *Gunnel Beckmans Tillträde till festen*” (Ambjörnsson & Strömstedt 1971:96f). Kjersén Edman påpekar att ”radikalismen i den s k ungdomsrevoltens tid speglas i de artiklar huvudpersonen läser och de diskussioner hon deltar i. De handlar om Vietnam, Biafra, krig, svält, förtryck, rasism, könsroller, åldringsvård m m.” (Kjersén Edman 1990:18). Vad gäller Gunnel Beckmans intentioner så är det tydligt att hon i sina ungdomsromaner har ett bakomliggande syfte vad gäller att medvetandegöra unga kvinnor om framför allt förlegade könsrollsmönster och vikten av att hitta sig själv och sin egen identitet för att kunna skapa sig en framtid. Detta lyfter Åsa Stenwall fram i *Vasabladet* 1982, där hon framhåller att Gunnel Beckman vill göra ungdomarna medvetna om att de kan göra något själva, påverka sin situation och få självkänsla. Beckmans skrivande är mer politiskt än politiserande, samhällsfrågorna är alltid knutna till existentiella frågor och de karaktärer hon skildrar är inte bara bärare av idéer. Beckmans ungdomsromaner stämmer väl in på Jakobsens sammanfattning av vad som kännetecknar ungdomsromanen 1965–1990 och det samhällsengagemang som studenten Paul står för i den retrospektiva *Visst gör det ont* från 1963 är mer att betrakta som framtidstro och hopp om politisk förändring genom utbildning och lagstiftning som genomsyrade samhället i mellankrigstiden: ”Nu när kriget äntligen är slut och Nationernas Förbund ska se till att det inte blir några nya, då vi ska få tid att arbeta på att folk ska få det bättre...vi ska läsa och studera och lära folk, och vi ska stifta lagar och se till att alla orättvisor försvinner...att det ska bli bättre sjukhus och bättre skolor...” (Beckman 1963:38).

Jakobsens uppfattning om tidsbilden är en intressant tidsbild i sig som visar hur författare och kritiker såg på ungdomslitteraturen vid denna tid:

1. Om ungdomsboken behandlar individen i samhället så överskuggar inte de sociala synpunkterna karakteriseringen av de enskilda personerna. Det finns minst en rund karaktär som utvecklas under händelsernas förlopp.
2. Beskrivningar i ungdomsboken är funktionella; de ingår som en del av beskrivningen av personer eller händelser.
3. Ungdomsboken kan ha en handling som skildrar inte bara vad som hände utan också varför det hände.
4. Språket kan ange bokens ton och påverka de beskrivna situationerna, karaktärerna och händelserna.
5. Den kvalitetsmässigt goda ungdomsboken har en tolkningsnivå utöver den bokstavliga.

Jakobsen menar att ungdomsboken språkligt och motivmässigt hänger samman med ”den lettere del av voksenlitteraturen” (Jakobsen 1992:73f).

I *BLM* fanns 1980 en enkät om ungdomsboken som fem svenska författare svarade på under rubriken ”Bruksvara eller skön konst?”. Frågorna rörde vardagsnära skildringar av tonårsproblem, så kallad ”problemrealism” och att ”ungdomsboken tenderat att enbart tjäna läsarnas självbespeglning” medan samhällskritiken ”oftast stannat vid en problempresentation eller någon enkel skenlösning som inte ger läsarna möjlighet att genomskåda de verkliga sammanhangen. Genom sitt begränsade omfång och sin ambition att fånga tonåringarnas eget språk har ungdomsboken också kommit att bli mindre ’litterär’ och alltmer en bruksvara” (*BLM 1980-4:214*). Enkätsvaren problematiserar och nyanserar polariseringen bruksvara – skön konst samt politik – estetik och visar att det ena inte behöver utesluta det andra och att författarna inte är villiga att fösas in i någon av fällorna. Gunnel Beckmans enkätsvar hade rubriken ”Våra barns vardag kan inte bli omodern” och hon sätter in ungdomsboken i ett större samhälleligt sammanhang och uppvisar en skämtsamt distans till sina egna framgångar: ”Först fick man inte skriva om barns vardag för att den innehöll så många otrevliga saker, sen fick man pris. Och inte bara det, man blev hyllad som pionjär och översatt över halva världen!” (Beckman 1980:217). Ulla Lundqvist kallades av Stefan Mählqvist i *Barnboken i brännpunkten* för ungdomsbokens ”mordängel” sedan hon i *Dagens Nyheter* i början på 1980-talet fått fart på debatten om tonårsboken genom att provocerande angripa enskilda svenska ungdomsböcker av etablerade författare och sedan fortsatt resonemangen på principiell nivå genom att hävda att en del av de samtidsrealistiska ungdomsböckerna var schablonartade och att det krävdes sanering (Mählqvist 1992:48f). Gunnel Beckman tillhörde de som blev upprörda och hon försökte både gå i svaromål, försvara sina författarkollegor och nyansera debatten med inlägget ”Tonårsböcker i skamvrån” (Beckman 1982) där hon vänder sig mot att Lundqvist kallar den dåliga tonårsboken för ”ett litteraturpedagogiskt problem”, att Lundqvist förolämpar läsarna, ”de ivriga, kravställande

tonåringar” som läser tonårsböcker samt att Lundqvist likställer böcker skrivna för tonåringar med ”bruksböcker”. Ulla Lundqvist svarade samma dag under rubriken ”Jag vill ha en sanering” där hon klargör att det hon vill genom att väcka debatt är att vi ska få ”fler ärliga, djupa och omsorgsfulla tonårsböcker och färre ytliga och torftiga”.

Den norska författaren och litteraturforskaren Else Breen gjorde också en genomgång av barn- och ungdomslitteraturen under dessa år i *Slik skrev de. Verdi og virkelighet i barnebøker 1968-1983* (1988) och hon lyfter i sin översikt fram den svenska ungdomsboken: ”Svensk ungdomslitteratur ble tonegivende i Europa og fikk et radikalt stempel. Forfatterne skrev om tenåringenes seksualvaner, tidlige svangerskap og abort, homofili og transvestittisme, alkohol og stoffmisbruk, foreldrovergrep og skilsmesseproblemer” (Breen 1988:246). Hon skriver vidare om Gunnel Beckmans författarskap:

Barometret var Gunnel Beckman[n], som på en forunderlig måte alltid visste å slå an den riktige tonen. De romanene hun skrev på 70-tallet, blev umåtelig populære – også utenfor Sverige – men hun når aldri lenger eller dypere enn i *Tillträde till festen* (1969), der hun skildrer den mest dramatiske livskrisen en tenåring noen gang kan oppleve. (Breen 1988:246)

Döden blev enligt Gunnar Jakobsen i slutet av 70-talet ett nytt motiv i barn- och ungdomslitteraturen, och på 70-talet dök de första romanerna om döden upp (Jakobsen 1992:96). Det är intressant att undersöka hur Gunnel Beckman gör för att i *Tillträde till festen* realisera ett ”nytt” motiv som varit ett tidigare tabuämne. I artikeln ”Ären då allting hände” i *Abrakadabra* berättade Gunnel Beckman att: ”På bara några år förändrade 60-talets intensiva samhällsdebatt det litterära klimatet så att det blev möjligt att även i ungdomsböcker gestalta allvarliga problem” (Ehriander 1993:3).

Ungdomsbok om döden – och livet

Även Ying Toijer-Nilsson (1983) lyfter fram hur Beckman bryter mot ett tidigare tabu genom att skriva om döden i *Tillträde till festen*:

Gunnel Beckman är mycket lyhörd för strömningar i tiden. Hon fängade snabbt upp 60-talets könsrollsdebatt, populariserade den för barn och tonåringar och engagerade sig så småningom djupt i feministiska frågor. Vidare medverkade hon till att vända en trend genom den intensivt levande ungdomsromanen om döden, *Tillträde till festen* (1969), den bok som blev hennes genombrott: en mångårig tabubeläggning av dödsmotivet raserades. (Toijer-Nilsson 1983:12)

Gunnel Beckman som nyskapare och pionjär framhölls också i Toijer-Nilssons artikel ”Att ge ord åt känslor – om identitetskriser i ungdomsböcker” (1984):

Den moderna ungdomsromanen, som under 60-talet gått mot allt större öppenhet, hade inte förut haft en personlig upplevelse av dödsskräcken som huvudmotiv. Annika Hallin blir människan, hennes ångest människans ångest. När hon skriver den av sig i abrupta meningar med felslag och omtagningar, är det allas våra känslor hon artikulerar – boken skär över åldersgränserna. (Toijer-Nilsson 1984:114)

Ying Toijer-Nilsson skriver också på ett tidstypiskt sätt om att de emotioner som litteraturen uttrycker kan innebära en katharsis för läsaren och att även ungdomslitteraturen nu ”erkänns som likvärdig i detta avseende” (1984:115). Hon påtalar att Göte Klingberg bidragit till att barn- och ungdomsböcker inte längre enbart anses vara pedagogik och nöje, utan också litteratur: ”När de är som bäst, hjälper de ungdomarna att formulera sina känslor, lära känna sig själva. Deras funktion kan bli mentalhygienisk” (ibid.).

Gunnel Beckmans ursprungliga tanke var att skriva en berättelse för vuxna och hon började skriva på manuset till *Tillträde till festen* utifrån en vuxen kvinnas perspektiv redan 1964 (Mählqvist 1977:76). Hon har på flera ställen, bland annat i ett egenhändigt skrivet författarporträtt i *Something about the Author Autobiography Series* (1988), berättat om bokens tillkomst och hur läsningen av Betty Friedans *The Feminine Mystique* öppnade för frågor om liv, död och identitet och hur hon under skrivandets gång förstod att skildringen skulle bli mer angelägen om hon istället gestaltade inifrån en ung person. Det är väsentligt för denna skildring att det litterära klimatet blivit mer tillåtande, men det är också värt att notera att Gunnel Beckman redan här ser att de stora livsfrågorna inte är åldersbundna utan att de ser ganska likartade ut genom hela livet. I enkäten i *BLM* skrev Beckman att hon har sin ”unga människa tätt under skinnet. För att unga och gamla kämpar med samma frågor – ensamhet, självkänsla, ansvar, relationer, dödsångest” (Beckman 1980:218). Den berättelse hon påbörjade som en vuxenroman är lika giltig för unga läsare, och problematiken blir ytterligare tillspetsad och angelägen, när det är en ung kvinna som huvudperson. Här blir också det som Birger Hedén kallade ”det jämlika tilltalet” tydligt: ”ungdomsboksförfattarna idag skriver *med* sina läsare, medan de på 40-talet skrev *om* och *för*” (Hedén 1984:98).

Gunnel Beckman uttryckte vidare i enkäten i *BLM* att det är en av författarnas främsta uppgifter att förmedla ett språk: ”Ett språk att hävda sig med, ett språk att uttrycka känslor med, att bekämpa överheten med!” (Beckman 1980:218). Detta är också något som kommer igen i hela hennes författarskap när hennes unga huvudpersoner har behov av att uttrycka det de känner, upplever och tänker på (Ehriander 1983). Språket är viktigt i *Tillträde till festen*, den enda av Beckmans böcker som är skriven i jag-form. Det är nervöst, ryckigt och hastigt för att ge en bild av det kaos som finns inuti den skrivande huvudpersonen. Det finns nästan ingen dialog, något som naturligtvis hänger samman med brevformen, men Annika uttrycker sitt behov av att formulera sina känslor i ord, reda ut sina reaktioner och bearbeta det korta

liv hon levtt: ”jag måste ha någon att tala med annars blir jag galen. [...] Någon som känner mig och talar samma språk... Någon som inte avbryter för att trösta” (*Tillträde till festen* 7). Kjersén Edman lyfter i avhandlingens slutsatser fram språkets betydelse och skriver att i slutscenen då Annika springer sin älskade Jacob till mötes vet inte läsaren om hon kommer att besegra sin svåra sjukdom, men att ”Annika med ordets makt segrat över döden i livet” (Kjersén Edman 1990:77) och även om detta är att tänja tolkningen långt så får Annika hjälp genom att med språkets hjälp kunna formulera sig kring sina tankar och känslor. Beckman lyfter också fram skönlitteraturens viktiga funktion i *Tillträde till festen*, inte bara för språket och för att föra fram samhällsfrågor utan också som ett redskap för att förstå både sig själv och andra. Kjersén Edman skriver att Annika har ”funderingar runt samtidslitteraturen” och hon exemplifierar med Betty Friedan och Sonja Åkesson (Kjersén Edman 1990:18). Viktigt i detta sammanhang är att Beckman vad gäller samtidslitteraturen särskilt slår ett slag för Max Lundgrens debutbok, för vuxna läsare, *Hunden som äntligen visslade* från 1962. Här understryker Beckman dels barnboksförfattarnas betydelse för samtidslitteraturen, antingen de skriver för barn eller för vuxna, dels att det är insnävande att stoppa in barnboksförfattare i ett eget fack. Väl värt att notera är också att Max Lundgren tillhörde de författare som Kjersén Edman kallade ”obundna”. Pojkvännen Jacob har aldrig hört talas om denna bok och hans röst är ”en aning föraktfull” när han frågar om Lundgren inte är en barnboksförfattare och drygt säger att ”jag har nog väsentligare litteratur som jag måste läsa” (*Tillträde till festen* 47f). Mia Franck skriver om denna episod utifrån Pierre Bourdieus termer symboliskt våld och symboliskt kapital för att understryka att det här rör sig om ett maktförhållande där Jacobs sociala engagemang ger honom en maktposition, men när Annika börjar identifiera hans makt och ifrågasätta hans åsikter förlorar han sin position (Franck 2009:76-78). Beckman försvarar inte bara barnboksförfattarna – och därigenom sitt eget författarskap – utan också skönlitteraturens kraft i en tid då samhällsfrågorna tog stor plats i samhället:

- Vem bestämmer vilken litteratur som är väsentlig? frågade jag långsamt. [...]
- Men om jag hade sagt att det handlade om miljöförstöring i Målar-trakten eller rasfrågor i U.S.A. eller svälten i Indien – då hade du genast förstått att det var en väsentlig bok, inte sant.
- Naturligtvis, för då hade det gällt viktiga och väsentliga problem...
- Är inte människans ensamhet och behov av kärlek och tröst också väsentliga problem? (*Tillträde till festen* 48f)

De intertextuella referenserna till andra verk är tydliga och Annika läser inte bara Betty Friedan för att bli medvetandegjord utan också en sliten och älskad barnbok om Nalle Puh för att få tröst och känna trygghet. Litteraturens betydelse finns således med på flera plan både i skildringen av vad Annika läser, varför hon läser, hur hon läser och de reflektioner hon gör utifrån

läsningen av såväl skönlitteratur som debattlitteratur. Den ena texten är inte mer väsentlig än den andra och de olika sätten att läsa fyller olika behov hos läsaren. Kjersén Edman skriver att det är möjligt att tolka motsättningen i Annikas och Jacobs syn på litteratur ”också som en litterär debatt, där den fiktiva personen Annika förmedlar Gunnel Beckmans estetiska ståndpunkter medan den fiktive personen Jacob förmedlar en mer politiskt ’nyttig’ litteratursyn (Kjersén Edman 1990:51). En tydlig markör till den skönlitterära läsningens försvar och del i en medveten intertextuell dialog, där litteraturens betydelse ”är på liv och död”, är också att boken fått sin titel från Karl Vennbergs dikt ”Requiem” (1944):

döden är bara törnsnåret
kring genomlysta blommor
det mörka smycket
som ger oss tillträde till festen

Annika inser att hon inte bara står inför en död i kroppslig bemärkelse utan att hon sedan en tid tillbaka också fruktar det egna jagets död. Tankarna tar ny fart nu sedan hon fått reda på att tiden är begränsad om hon ska hinna finna något som hon kan kalla ”jag” (Ehriander 1983:12). Betty Friedan påpekar i *Den feminina mystiken* (1968), det nödvändiga i att ha förebilder, det vill säga identifikationsobjekt. Om inte kvinnorna utvecklar en egen identitet, kommer andra att forma dem efter ideal som trotsar verkligheten, och som föga har att skaffa med kvinnorna själva. Har kvinnorna en egen identitet kan inte idealen slå rot (Friedan 1968:56). Friedan skriver också om att det är först när man står inför döden och inser att livet är något som man kan förlora som man verkligen tar sitt eget liv på allvar. För vissa kommer det i själva dödsögonblicket och för andra när man står inför själslig död när man anpassat sig till självutplåning (Friedan 1968:256). I *Tillträde till festen* är identitets-sökandet akut och centralt. Annika skräms av tanken att dö utan att ha funnit sig själv. Hon har nyligen läst Betty Friedans *Den feminina mystiken* i svensk översättning, och det i kombination med att pojkvännen Jacob föreslagit giftermål, gör att hon börjat fundera över sitt liv och vem hon egentligen är. Hon har insett att hon länge levt alltför påverkad av Jacob och hon har fått upp ögonen för hur han faktiskt format henne: ”Långsamt upptäckte jag att jag var som en fullproppad docka, en docka som kunde tala och nicka och svara intelligent och medvetet och som visste en massa om väsentliga ting, om samhällsengagemang och protester och allt vad du vill. Men som ingenting visste om sig själv.” (*Tillträde till festen* 42) Vivi Edström (1998) skriver om dockan som symbol för fångenskap och hur Annika, likt Nora i Ibsens *Et dukkehjem* upptäcker hur osjälvständig hon är:

En docka är något livlöst men framförallt något som omgivningen hanterar och ger olika skepnader och gestalter. En docka är ingenting i sig. Annika har alltid kritiskt övertagit omgivningens värderingar. Hon fungerar som kvinnorörelsen

formulerat det endast 'medelbart', indirekt: därför är hon ingen fri människa.
(Edström 1998:196)

Hon gör uppror mot Jacob och den traditionellt kvinnliga osjälvständigheten, och börjar sträva mot full mänsklig identitet. Hon vill undersöka om Jacobs ideologi verkligen är hennes:

jag måste försöka få möjlighet att tänka en enda liten tanke som är min egen...jag ...begriper du inte att det är vad du och ni allesammans tycker utan...att jag vill...ha andrum...jag vill bli vuxen i min ...egen fart och inte...inte trollos fram som en talande docka...en härmande papegoja som har lärt sig de rätta orden..."
(*Tillträde till festen* 50)

Genom *Tillträde till festen* förmedlades "Friedans tankar till svenska tonåringar, katalyserade genom Annika Hallin. Dödsmotivet skärper budskapets intensitet. En kvinna måste värja sig mot faran att leva sekundärt", skriver Ying Toijer-Nilsson i *66 svenskspråkiga barnboksförfattare* (Toijer-Nilsson 1983:13).

Annika gav i *Tillträde till festen* uttryck för Beckmans vaknande könsrollsmedvetenhet: "Jag önskar att det blev så i framtiden att gifta män och kvinnor hade halvtidstjänst bägge två så de fick lite mer tid att vara tillsammans med varandra och med barnen" (*Tillträde till festen* 63). Annikas egen pappa gick under för att han kände sig överflödig; hans yrkeskunskaper som journalist behövdes inte längre och då han inte kunde försörja familjen upplevde han sig som parasiterande där också, men då Annika var baby var han före sin tid och ute och drog henne i vagn fast kompisarna skojade med honom (*Tillträde till festen* 81f), något som återknyter till Beckmans ställningstaganden i samtida samhällsdiskussioner. Annikas pappa är intresserad av den ideologiskt medvetna generation som dottern tillhör och hon försöker förstå bakgrunden till hans sociala misslyckande. Vivi Edström skriver i artikeln "Det gäller pappa – fäder och döttrar i ungdomsboken" om att mötet med fadern hjälper Annika att finna sin egen identitet: "kanske har hon i själva verket mest gemensamt med fadern, hon som också tycker om att skapa i ord" (Edström 1984:57). Det är dock en tröst för Annika att hon lärde känna sin far innan han gick bort. Föräldrarna var skilda och Annika hade förlorat kontakten med den olyckliga och alkoholiserade pappan. De träffades några dagar av en slump strax innan fadern dog: "Han sa att han fick fyra dagar av lycka. Jag fick mycket mer, en förankring, en kunskap...en samhörighet" (*Tillträde till festen* 91). För karaktärerna i Beckmans ungdomsromaner är det ytterst viktigt med identifikationsobjekt i en äldre generation. Det relationella samspelet ger, som Annika upptäckt, förankring, kunskap och samhörighet. Mamman som hon hitintills identifierat sig med, är också påverkad av den medvetna, verbala och säkra pojkvännen Jacob och Annika inser att hon egentligen vet ganska lite om sin mamma. Ying Toijer-Nilsson skrev i *Berättelser för fria barn. Könsroller i barnboken* (1978) om

Annikas mamma som har ett jämbördigt förhållande med sin dotter, som inspirerats av dottern och hennes radikala vänner och rest till Pakistan för att arbeta som läkare: ”Också detta tillhör det moderna mönstret, att föräldrar i ett föränderligt samhälle kan lära av sina barn” (Toijer-Nilsson 1978:50). Sökandet efter identitet finns i alla generationer och Beckman skildrar både hur Annikas pappa och mamma söker efter ökad förståelse för sig själva och sina medmänniskor. Om Annika finner sitt jag får vi aldrig reda på; vi kan bara ana att hon kommit sig själv lite närmare under de ensamma dagarna i sommarstugan och att hon är redo att möta livet utanför igen. Även Veronikas pappa (”stackars papsen”) kan anses ”misslyckad” då han inte klarar att bli den lantpatron som mamman hoppats på. Han har inte kunnat sköta gårdens och familjens ekonomi, men Veronika är mycket förtjust i sin far och beundrar honom trots att han dessutom varit tämligen frånvarande. Fannys pappa kan även han räknas in bland de ”misslyckade” och frånvarande då han inte förmått att få sin nya familj att fungera och hellre blundat för problemen än att ta tag i dem. Fanny har alltid stått nära sin pappa och hon längtar efter att bli sedd och bekräftad av honom, medan han mest haft ögonen för sin nya unga flickvän.

Spegelmotivet och identitetssökandet

Kjersén Edman skriver att läsarna av *Tillträde till festen* inte får reda på hur huvudpersonen ser ut och att vi därför inte vet vem av de två omslagsillustratörerna, Christian von Snellman från 1969 respektive Ann Lindgren från 1989 års utgåva i serien Önskeboken, som har ”rätt” bild (Kjersén Edman 1990:19). Värt att notera är för övrigt att Kjersén Edman inte nämner utgåvan från 1982 med omslagsbild i akvarell av Elisabeth Nyman, vilken också är utgiven i serien Önskeboken. Omslagsbilden från 1969 är bruntonad och har ett foto av en flicka vid skrivmaskin som underlag för det konstnärligt utformade porträttet, medan Lindgrens omslagsbild från 1989 är ett foto av en för tiden moderiktigt sminkad flicka med håret sammanhållet av ett pannband. Nymans målade omslag i flödig akvarell visar en ljus mellanblond flicka i helfigur, uppkrupen i en säng med armarna lagda runt knäna. Utifrån den information som ges om Annikas utseende i romanen är alla tre omslagsbilderna ”rätt”. Kjersén Edman skriver: ”Vi vet t ex inte om huvudpersonen är vacker eller ful, lång eller kort eller vilken färg hon har på håret.” (Kjersén Edman 1990:19) Just håret skildras i två olika passager i texten och det är intressant att jämföra dessa textavsnitt och se hur håret blir en symbol för hur Annika känner sig och hur hon ser på sig själv. Annikas utseende och självbild hänger också nära samman med spegelmotivet som är att betrakta som ett ledmotiv i skildringen och som ger ytterligare en infallsvinkel på subjektetsblivandet och identitetsskapandet. Genom utseendet förankras Annika nämligen också i båda sina föräldrar och får en samhörighet med dem samtidigt som spegelbilden utgör ett viktigt instrument för konstruktionen av självbilden. Franck skriver om hur Annika skärskådar sig i spegeln för att

upptäcka om kroppen vet att den ska dö och att hennes kroppsuppfattning är på väg att förändras (Franck 2009:69-70) I det första avsnittet, som är i början av berättelsen, forskar hon i spegelns glas efter jaget och förvandlingen:

Har fått ett sånt behov av att ideligen gå in i sovrummet och titta mig i spegeln. /
Det borde synas något tycker man. Av det som håller på att ske inuti, menar jag. /
Men jag tycker jag är ganska lik mig, hemskt blek förstås med svullna ögonlock.
Munnen är också blek och liksom upplöst. Håret hänger som grågula gardiner ner
på bröstet, men det är blankt och kröker sig i topparna. (*Tillträde till festen* 32)

När Annika bearbetat sin situation har hon fått lite energi och engagerar sig i att både städa huset och att fräscha upp sig själv i väntan på att pojkvännen ska komma:

Jag har baddat mitt ansikte med omväxlande varmt och kallt vatten som de gör på
skönhetssalongerna och masserat det med kräm och jag har borstat håret med
torrschampo och letat fram en snygg blå polojumper som jag glömde kvar i
somras. Om en stund ska jag sätta mig framför spegeln och tända en massa ljus
omkring och sätta rött puder på kinderna som ser ut som deg och mascara på
ögonfransarna och lite läppstift...eye-linern har jag glömt... (*Tillträde till festen*
93)

Den tredje gången läsaren möter Annika vid spegeln är i slutet av romanen då hon har gjort sig ”vacker” och av detta kan vi utläsa att hon kände sig ful när hon var blek, svullen och håret bara hängde och som Mia Franck skriver kan vi av detta dra slutsatsen att ”hennes spegelbild tydliggör att hon är vänd mot andra” (Frank 2009:82). Ansträngningarna vid spegeln har gjort skillnad och hon känner sig förväntansfull inför mötet med pojkvännen: ”Jag har stora mörka ögon och skära friska kinder och en mattglänsande lockande mun och långt välborstat hår, bara lite tuperat uppe på hjässan, och den blå polojumpern matchar mina blå ögonlock” (*Tillträde till festen* 119). Vidare beskrivs i berättelsen Annikas utseende genom faderns ögon som ”en främmande tonåring med mammas hår och mammas haka och mammas näsa” (*Tillträde till festen* 65). Läsaren får också reda på att hon ”ser lite blek och förläst ut” ur väninnan Sylvias perspektiv (*Tillträde till festen* 19), är ”skitsnygg” enligt barndomsvännen Tommy (*Tillträde till festen* 118), har bruna ögon som hon ärvt från fadern (*Tillträde till festen* 73) och att hon är ”blek och tanig som en potatisgrodd” ur fru Johanssons sätt att se på henne (*Tillträde till festen* 95).

Spegelmotivet återfinns tidigare också i *Visst gör det ont* (1963) och i två olika scener betraktar Veronica sig själv och sitt utseende i spegeln. Detta görs på ”flickboksvis” där protagonisten är missnöjd med sitt eget yttre (för att senare i berättelsen få dansa hela kvällen i en ny fin sammetsklänning och vuxnare frisyrrer som lyfter hennes utseende). Första scenen föregås av att Veronika reflekterar över det långsamma livet på landet och att hon i början försökt leka ”yrhätta” och förväntat sig att det skulle vara som i flickböckerna

(*Visst gör det ont* 13-14). Istället funderar hon nu över ”själens obotliga ensamhet” och att det nya elektriska ljuset gör att hon känner sig blek, glåmig och främmande inför sig själv: ”Usch, vad jag är ful, sa hon högt för sig själv då hon sjönk ner på taburetten framför toalettbordet. [...] Hon såg bara sitt eget långsmala flickansikte med den stora munnen och de svarta ögonbrynen. – Usch vad jag ser ut, sa hon en gång till som om hon hade hoppats att någon främmande älskvärd röst skulle säga emot henne.” (*Visst gör det ont* 17) Men Veronika har fått lära sig att man inte talar om folks utseende och att det är ”skamligt att vara söt”. Därpå följer en dråplig anekdot om att den både kloke och fine ärkebiskopen, vars lilla flicka berättade för sin far att någon sagt att hon var söt, fick en oväntad reaktion av sin far: ”Det gör ingenting, hade han svarat i tröstande ton, det gör ingenting, bara du är snäll!” (*Visst gör det ont* 17-18) I denna scen är blicken riktad mot henne själv och speglar hennes ensamhet; ingen ser hennes utseende och ingen talar om det. I den andra spegelscenen kommer den unge studenten Paul på besök och flickan Veronika med hästsvans och nackrosett känner ett starkt behov av att förvandlas från barnunge till ung kvinna innan hon presenteras för honom. Framför spegeln svänger hon ihop en knut i nacken, fäster den med mammas hårnålar och konstaterar att det är värt att ta de vuxnas ogillande över detta eftersom knuten gjorde henne minst fem år äldre. (*Visst gör det ont* 19-20) Här ser Veronika på sig själv med den dubbla blicken, dels sin egen blick som söker förvandling och utveckling, dels de som betraktar henne nämligen de ogillande vuxna som vill skydda och hålla tillbaka samt den manliga blicken som ska få henne att känna sig uppskattad och intressant.

Även i *Att trösta Fanny* finns porträttet i spegeln som ett ledmotiv och även här blir håret betydelsebärande i skildringen av hur Fanny upplever sig själv och hur hon mår. Hon har haft långt ljust hår, men som en upprorshandling och för att reta upp pappans nya flickväns mamma har hon klippt av det med nagelsax och färgat det morotsrött inför en familjemiddag. Samtidigt klipper hon på ett symboliskt plan av banden till den nya familjekonstellation hon inte känner sig hemma i och markerar sitt uppbrott och sin självständighet. När hon tagit sin tillflykt till farmor Lisen får hon hjälp med att jämna till det och när hon börjar må bättre och håret också börjat växa ut färgas det i en fin brun nyans. Det röda håret symboliserar det eldfångda humöret och när farmors granne Henning frågar om frisyren är ”spunk” innebär det samtidigt en blinkning åt den svenska litteraturens mest kända rödhåriga karaktär Pippi Långstrump. Förutom att barn- och ungdomslitteraturens rödhåriga hjältnor ofta har humör så är de också ofta föräldralösa, och här kan man tolka in Fanny i en lång rad flickbokshjältinnor som av en eller annan anledning är föräldralösa eller har frånvarande föräldrar. När hennes föräldrar i slutet av romanen ser henne och bekräftar henne är hon inte längre varken upprorisk eller rödhårig. Då är hon lugn, glad och på väg att bli balanserad och harmonisk. Vid sex tillfällen i texten figurerar Fannys ansikte i spegeln. Dels används spegelmotivet för att visa Fannys utveckling från ledsen,

besviknen, aggressiv, eldfångd och taggig till mjuk, förväntansfull och glad, dels för att förankra henne i familjen och släkten. I en nyckelscen betraktar farmor Lisen ett foto på sin mammas ansikte i samma spegel. Även hennes namn var Fanny och de två kvinnorna, den unga upproriska och den gamla som sedan länge är död, med samma namn smälter samman: ”Den ovala fukt-skadade spegeln återkastar skenet av nattlampans milt rosa skärm, i glaset skymtar hon också det förstörade fotografiet av sin mamma Fanny. Och återigen ser hon den bisarra likheten mellan mors allvarliga ansikte under flätkorgen och Fannys gråtsvullna fejs med sin gloria av punkhår.” (*Att trösta Fanny* 38)

Spegelbilden och gestalten som speglar sig är ett återkommande motiv i både konst och litteratur. Spegelmotivet har genom tiderna använts på en rad olika sätt, men när det gäller Annika Hallin handlar det om den konkreta individens psykologi och att spegla hennes sinnestillstånd. I spegeln undersöker Annika sitt jag och möter de känslor hon är bärare av. Det smink hon senare lägger över ögon och kinder bidrar till att hon känner sig piggare samtidigt som det också maskerar ångestens uttryck i ansiktet. Genom speglingen förvandlas det egna jaget till en iakttagbar person och denna distans gör självreflektion möjlig. I den första spegelscenen söker Annika efter tecken på att hon nu är en ny och sjuk människa och hon förväntar sig att se en förändring som följer hennes egen inre utveckling och kroppens tillstånd (Franck 2009:69-70). Det som ”håller på att ske inuti” kan dels tolkas som leukemins framfart i hennes kropp, dels den inre utveckling som hon påbörjat och genomgår. Här har själviakttagelsen med introspektion att göra och iakttagelsen av det egna jaget går under ytan, medan den i andra och tredje spegelscenen främst handlar om hennes försök att på kvinnligt sätt göra sig vacker för att både känna sig fräschare och för att se trevlig ut när pojkvännen är på ingång. När hon sminkat sig har hon återställt sitt ansikte, hon känner igen sig i spegeln och hon kan få sig själv att för en stund känna sig som vanligt. Spegelbilden avspeglar självbilden och de ljus Annika tänder framför spegeln öppnar för flera olika tolkningsmöjligheter, beroende på om man väljer att se ljusen som en ljuskälla som möjliggör sminkningen och kanske visar på livsgnista och tankens klarhet eller som en skonsam belysning som gör verkligheten mild och suddar ut de skarpa konturerna.

Mottagandet av *Tillträde till festen*

Kjersén Edman skriver i sin avhandling att *Tillträde till festen* ”fick lovord i facktidsskrifter och tidningar, oberoende av politisk färg” (148). Att recensenterna skulle styras av tidningens politiska färg i bedömningen av samtida ungdomslitteraturs kvalitéer förefaller inte sannolikt, även om det vid denna tid fanns ett stort intresse för aktuella samhällsfrågor ur ett mer radikalt perspektiv. De olika tidningarna hade naturligtvis även recenser vars politiska övertygelse inte var den samma som tidningens politiska färg. Det är inte rimligt att tänka sig att politisk hemvist var det som styrde när en större

dagstidning rekryterade en barnboksrecensent – eller att barnboksrecensenten förväntades skriva sin kritik av nyutkommen barn- och ungdomslitteratur i linje med de synpunkter på samhällsfrågor som ventilerades på dagstidningens ledarsida. *Tillträde till festen* recenserades utförligt i de flesta större tidningar, till skillnad från övriga böcker i författarskapet som förvisso fick genomgående positiv kritik men kortare omnämmanden oftast i samlingsrecensioner. *Tillträde till festen* togs emot med mycket positiv kritik av tidens barnboksrecensenter. Maarja Talgre skrev i *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning*: ”Jag har sällan läst en väsentligare och mer fångslande bok. Den spränger kategorigränserna.” Ingegerd Martinell i *Aftonbladet* gör oss uppmärksamma på att ”Det är ett vanskligt ämne och en vansklig litterär form Gunnel Beckman valt [...] Men hon genomför det suveränt.” Martinell fortsätter: ”Man tror på stilen och tonen i hennes brev, på svängningarna mellan djupt allvar och flickaktig pratsamhet. / Gunnel Beckmans inlevelse måste ha varit mycket stark; det finns sinnesförmimmelser som är nästan ordlösa, men som man känner. Det måste ha krävt hård självdisciplin att hålla berättelsen så ren och osentimental.” I *Sydsvenska Dagbladet* skrev Gun R Bengtsson: ”Så bra att Gunnel Beckman inte har väjt för det här ämnet och så bra hon registrerar allt det paradoxalt nog vitala i upplevelsen!” Den enda som har någon invändning är Margareta Sjögren i *Svenska Dagbladet* där hon skriver att Beckman inte hade ”behövt ta till en oförsiktigt uttalad dödsdom för att ge sin nittonåriga hjältinna i *Tillträde till festen* anledning att slå sig ned vid skrivmaskinen och tänka igenom sitt liv och sina relationer [...]” Sjögren vänder sig också mot att Beckman öppnar för att Annika ges en chans att överleva sin sjukdom: ”Annars är Gunnel Beckman en artikulerad ungdomsskildrare med ett starkt inlevelsetemperament och en naturlig spontanitet i uttrycksmedlen. Hennes egen värme har förmodligen bjudit henne att ändå ge bokens ’jag’ en chans att överleva (vilket blir en sorts egendomlig västgötaklimax efter det tragiska anslaget).” Den vikarierande läkarens dödsdom är den katalysator som sätter igång processen och som med skärpa ställer allt på sin spets, men möjligheten att Annika kanske överlever gör att slutet är öppet och lämnar till läsarna att göra tolkningar och att fortsätta bearbeta den lästa texten och de tankar som väckts. Här är det också möjligt att Beckman gjort en eftergift och tagit hänsyn till tidens krav på att det alltid ska finnas hopp för de unga läsarna i slutet av berättelsen i den litteratur som var avsedd för dem. Uppfattningen om vad som var ”hopp” då skiljer sig mot det ”hopp” som finns i ungdomslitteraturen idag, men det hade vid denna tid varit svårt för Beckman att skriva fram huvudpersonens död och förmodligen inte fullt tillräckligt hoppfullt att hon funnit sig själv innan hon dör.

Annika Holms recension i *Dagens Nyheter* inleds med tidstypisk samhällsanalys: ”Annika är socialgrupp ett och sällskapar med en radikal akademiker. Av sin Jacob har hon lärt sig att världen inte ser ut som här hemma, hon har blivit medveten om u-länder och förtryck. Men hon misstänker själv att det snarare är kärleken som gett henne åsikterna, inte en självständig

insikt.” Vidare anser Holm att brevet är fint skrivet och att många reflektioner säkert känns igen av tonåringar. Holm ser spåren av Beckmans första utkast till romanen avsett för vuxna läsare då hon skriver: ”Andra tankar känns kanske igen av medelålders personer, och det skulle kunna bero på att de är skrivna av en författarinna som ibland delar med sig väl generöst av sin egen livserfarenhet. [...] I den klassiska ungdomsromantraditionen är ’Tillträde till festen’ en välskriven och känslig bok.” Märta Tikkanen menar också i *Hufvudstadsbladet* att det inte bara är en ungdomsbok. Dessutom berömmar hon stilkänslan, personteckningen och budskapets väsentlighet. Hans Peterson, själv etablerad barnboksförfattare, recenserade boken i *Göteborgs-Tidningen* och han resonerar kring bokens titel: ”Men döden har ändå ryckt obehagligt nära och hon känner att hon inte längre har tillträde till livets fest. För nu, när hon står utanför, tycker hon verkligen att livet är en fest.” Peterson avslutar sin recension med ett sammanfattande omdöme: ”Ibland tvivlar man på att en dödsdömd 19-åring skulle kunna ta sig samman så som denna flicka – men det är en bagatell. Boken är bra och man ser på livet från ett håll som man ytterst gärna tänker sig in i.”

Maria Nikolajeva skriver i *Barnbokens byggklossar* om att det är väsentligt att skilja mellan samtidsskildringar och retrospektiva berättelser eftersom detta har att göra med författarens samtid respektive handlingens tid. *Visst gör det ont* är att betrakta som retrospektiv då handlingen är förlagd i Beckmans barndom och ungdom medan övriga författarskapet är samtidsrealistiskt. Nikolajeva menar att skillnaden kan förefalla marginell men:

en samtidsroman skriven på 1970-talet ligger långt tillbaka i tiden för dagens läsare. [...] En samtidsroman från 1970-talet kanske använder sig av tidsbundet språk som känns mer markerat – i värsta fall föråldrat – än avsikten. Vissa fenomen kan vara obekanta och obegripliga för dagens läsare och skulle i en bok skriven idag förklaras på något sätt. De åsikter som en roman från 1970-talet förmedlar känns kanske mindre acceptabla idag, och dagens texter skulle presentera dem på ett annat sätt, särskilt för unga läsare. (Nikolajeva 2017:117f)

Efter att ett par av Gunnel Beckmans böcker, däribland *Tillträde till festen*, kommit ut i nytryck med nya omslag under 1980-talet har de försvunnit ner i bibliotekens magasin, något som vittnar om att de låg rätt i tid i sin samtid och fängade upp såväl tidsandan som aktuella frågeställningar när de gavs ut men att nyare ungdomsböcker sedan länge tagit över när det gäller tonåringarnas läsning. Flera av de frågor som initierades i Beckmans böcker är emellertid allmängiltiga och fortfarande aktuella och diskuteras idag i ungdomslitteraturen på nya sätt, varför min analys också avser att inspirera till att ställa frågor om dagens ungdomslitteratur och den kontext den befinner sig i. En läsning av framför allt *Tillträde till festen* och dess kontexter, kan som visas i min analys, kasta nytt ljus över dagens ungdomsbok där resonemang utifrån de produktiva begreppen politisk och politiserande, estetisk och didaktisk är lika aktuella då som nu och mycket relevanta att föra.

Litteratur

- Ambjörnsson, Gunila och Margareta Strömstedt (red) (1971). *Läsning för barn: orientering i dagens barnlitteratur*. Stockholm: Bonniers
- Beckman, Gunnel (1981). *Att trösta Fanny*, Stockholm: BonniersJuniorFörlag AB.
- Beckman, Gunnel (1970). ”Behöver mansrollen förändras”. I *Hertha*. Nummer 3, Fredrika Bremer Förbundet, s. 2-14.
- Beckman, Gunnel (1969). *Tillträde till festen*. Stockholm: Bonniers.
- Beckman, Gunnel (1982). *Tillträde till festen*. Stockholm: Bonniers.
- Beckman, Gunnel (1989). *Tillträde till festen*. Stockholm: Bonniers.
- Beckman, Gunnel. ”Tonårsböcker i skamvrån”, i *DN* 1982-12-18.
- Beckman, Gunnel (1988). *Something about the Author Autobiography Series*. Volume 9, opaginerat.
- Beckman, Gunnel (1963). *Visst gör det ont*. Stockholm: Bonniers.
- Beckman, Gunnel (1980). ”Våra barns vardag kan inte bli omodern”. *BLM* 4/1980:214-218.
- Bengtsson, Gun R. ”Bokslut vid 19 år”. *Sydsvenska Dagbladet* 1969-12-20.
- Breen, Else (1988). *Slik skrev de. Verdi og virkelighet i barnebøker 1968-1983*. Oslo: Aschehoug.
- Edström, Vivi (1998). ”Fångenskapssymboler i ungdomsboken”, i Kristin Hallberg (red.), *Läs mig, sluka mig! En bok om barnböcker*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 69-96.
- Edström, Vivi (1984). ”Det gäller pappa – fäder och döttrar i ungdomsboken”, i *Ungdomsboken. Värderingar och mönster*. Stockholm: Liber, s. 52-68.
- Ehriander, Helene (1983). ”En studie i Gunnel Beckmans författarskap”. C-uppsats vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Lunds universitet, 26 maj 1983 (otryckt, <https://libris.kb.se/bib/1713430>).
- Ehriander, Helene. ”Omläst: Väg mot imorgon: milstolpe i ungdomslitteraturens framväxt”. *Abrakadabra*, Stockholm: Vår skola 1994:4, 25-27.
- Ehriander, Helene (1992). ”Trender i 80-talet”. *Abrakadabra* 4/1992:20-23.
- Ehriander, Helene (1993). ”Åren då allting hände”. *Abrakadabra* 6/1993:3-5.
- Fagerholm, Kristina. ”Livets allvar”. *Hufvudstadsbladet* 1973-09-19.
- Franck, Mia (2009). *Frigjord oskuld: heterosexuellt mognadsimperativ i svensk ungdomsroman*, Åbo: Åbo akademi.
- Friedan, Betty (1968). *Den feminina mystiken*. Stockholm: Pan/Norstedt.
- Hedén, Birger (1984). ”Det jämlika tilltalet – ungdomsboken från 40-tal till 70-tal”, i Vivi Edström och Kristin Hallberg (red.), *Ungdomsboken. Värderingar och mönster*. Stockholm: Liber, s. 97-112.
- Holm, Annika. ”Stockholm vintern 68/69”. *Dagens Nyheter* 1969-10-18.
- Jakobsen, Gunnar (1992). *Tidsbilleder. Bøger, forfattere, tendenser, synspunkter. Børne- og ungdomslitteratur gennem 25 år 1965-1990*. København: Høst & Søn.
- Keyes, Marian Thérèse och Áine McGillicuddy (2014). ”Introduction: politics and ideology in children’s literature”, i *Politics and Ideology in Children’s Literature*. Dublin: Four Courts Press, s. 9-19.

- Kjersén-Edman, Lena (1990). *I ungdomsrevoltens tid. Svensk ungdomsroman och dess mottagande åren kring 1968*. Umeå: Acta Universitatis Umensis.
- Kåreland, Lena (2009). *Inga gåbortsföremål. Lekfull litteratur och vidgad kulturdebatt i 1960- och 70-talens Sverige*. Göteborg: Makadam.
- Kåreland, Lena (1991). "Lena Kjersén-Edman: I ungdomsrevoltens tid. svensk ungdomsroman åren kring 1968. Acta Universitatis Umensis 1990." *Samlaren. Tidskrift för svensk litteraturvetenskaplig forskning*. Årgång 112:119-120.
- Kåreland, Lena (1980). *Möte med barnlitteraturen*. Stockholm: Liber läromedel.
- Lundqvist, Ulla. "Jag vill ha en sanering". *Dagens Nyheter* 1982-12-18.
- Lundqvist, Ulla, recension av *M som i Maggan* utan rubrik. *Dagens Nyheter* 1975-11-29.
- Lundqvist, Ulla (1994). *Tradition och förnyelse. Svensk ungdomsbok från sextioital till nittioital*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Martinell, Ingegerd. "Tonårsböcker om kärlek". *Aftonbladet* 1974-12-07.
- Martinell, Ingegerd. "Tre världar". *Aftonbladet* 1969-12-16.
- Morén, Marianne, recension av *M som i Maggan* utan rubrik. *Svenska Dagbladet* 1975-10-29.
- Mählqvist, Stefan (1992). *Barnboken i brännpunkten: nedslag i den kritiska debatten kring barn- och ungdomslitteratur i Sverige efter andra världskriget*. Uppsala: Uppsala Universitet, Avdelningen för litteratursociologi.
- Mählqvist, Stefan (1977). "Ungdomsboken och marknadskrafterna", i Ulla Lundqvist och Sonja Svensson (red.), *Kring den svenska ungdomsboken: analys, debatt, handledning*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 64-88.
- Nikolajeva, Maria (2017). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Peters, Birgit (1985). "Gunnel Beckmans bildspråk". D-uppsats vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, ht 1985 (otryckt, <https://libris.kb.se/bib/1778092>).
- Peterson, Hans. "Barnet och döden". *Göteborgs-Tidningen* 1969-11-02.
- Pettersson, Allan Rune (1970). "Ta fast tjuven! – Underhållning för borgarbarn", i Kerstin Allroth och Christer Sundström (red.), *Barn, böcker och samhälle. En debattbok om barn och litteratur*. Verdandi debatt, Stockholm: Prisma, s. 59-72.
- Sjögren, Margareta. "Att tänka på för flickor". *Svenska Dagbladet* 1969-12-16.
- Sjöqvist, Suzanne. "Sveriges mest lästa författare". *Expressen* 1974-05-26, s. 13.
- Stenwall, Åsa. "Medvetande och självkänsla". *Vasabladet* 1982-04-11.
- Stjärne, Kerstin (1980). *Fler passningar. Om barn, våld och framtiden i världen*. Stockholm: Liber Förlag.
- Talgre, Maarja. "Gunnel Beckmans prisbok". *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning* 1969-12-13.
- Tikkanen, Märta. "Inte jag! Inte nu..." *Hufvudstadsbladet* 1969-09-26.
- Toijer-Nilsson, Ying (1984). "Att ge ord åt känslor – om identitetskriser i ungdomsböcker", i Vivi Edström och Kristin Hallberg (red.), *Ungdomsboken. Värderingar och mönster*. Stockholm: Liber, s. 113-125.
- Toijer-Nilsson, Ying (1978). *Berättelser för fria barn. Könsroller i barnboken*. Göteborg: Stegeland.

- Toijer-Nilsson, Ying (1983). *66 svenskspråkiga barnboksförfattare*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Vennberg, Karl (1944). ”Requiem”, i *Halmfackla*. Stockholm: Bonnier.
- Weinreich, Torben (2015). *Den socialistiske børnebog*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Adolescent Killer and Politician: Age-Related Ideologies in the Dystopian Future Sweden of Mats Wahl's *Blood Rain* Series

Malin Alkestrand

Imagine that you are an adolescent in a world that is about to fall apart. The adult institutions that are supposed to protect you from harm, like the government or the police, have been corrupted by power and are prepared to sacrifice your well-being and your very life in order to reach their goal of absolute power. This kind of world, in which adolescents are pitched against corrupt adults, is recurrent within the Young Adult dystopian genre. The genre problematises the power¹ adults have over adolescents and children in the real world, by depicting examples of extreme adult power abuse.² YA dystopias portray societies “in which the ideals for improvement have gone tragically amok” (Hintz & Ostry 2003:3). The adult generation’s failure to improve society affects the young protagonists negatively: they are repeatedly monitored, controlled, used as political weapons, abused and even killed by adults.

A well-known example of adult power abuse within YA dystopias is the Hunger Games in Suzanne Collins’ the *Hunger Games* trilogy (2008–2010), which is used to discourage the population from rebelling. The children are both killed in the games and forced to kill each other. The survivors must deal with the guilt and the consequences of the killings.³ Another example can be found in the *Maze Runner* series (2009–2016) by James Dashner, in which adolescents have been locked up in a maze. The maze is an experiment that aims to find a cure for a virus that destroys the brain—an experiment that leads to the majority of the adolescents being killed. The protagonist Thomas

1 I use Michel Foucault’s definition of power as a productive network that runs through the social body. Power simultaneously gives individuals an opportunity to influence their own lives and restricts individuals’ freedom (Foucault 2001:148–149).

2 When I refer to YA dystopias I limit my focus to books marketed for young readers portraying future dystopian societies, in which oppressive institutions, limited free will and privacy, and young characters who rebel against their dystopian societies are frequent. The dystopian mode, however, can be found within numerous genres (Hintz & Ostry 2003:2–3).

3 For previous research on the relationship of power between young people and adults in the *Hunger Games* trilogy, see Chau Ming Tan (2013), Seymour (2015:122-164) and Outtersen Murphy (2012). Vivienne Müller compares the ritual of the Hunger Games to the myth of Theseus and the Minotaur, in which seven girls and seven boys from Athens were sent into a labyrinth every nine years as a reminder that Crete had defeated Athens in a war (Müller 2012:54). Kathryn Strong Hansen compares the trilogy to the myths of Philomela and of Artemis (Strong Hansen 2015). For a comparison with Koushun Takami’s *Battle Royal* (1999), which portrays a government that forces adolescents to kill each other, see Day (2012).

is forced to become a killer in order to survive and to protect other people. He experiences guilt due to his actions. Hence, the power abuse that some adults commit against adolescents in the real world is heightened and exaggerated in YA dystopias.

However, the young protagonists of YA dystopias do not accept the adults' abuse of power. Instead, they usually rebel against adult regimes:

[t]he female protagonists of contemporary young adult dystopias occupy liminal spaces as they seek to understand their places in the world, to claim their identities, and to live their lives on their own terms. Further, and perhaps most significantly, these young women also attempt to recreate the worlds in which they live, making their societies more egalitarian, more progressive, and, ultimately, more free. (Day et al 2016:3)

Thus, the protagonists, many of them female, work actively to improve society and/or overthrow the adults' oppressive regimes. Protagonists, such as Katniss and Thomas, recurrently become young leaders, political symbols and politicians. This role affects the relationship of power between the generations in the mentioned examples, and in the genre as a whole, since the adolescents repeatedly represent a new political beginning for their respective societies, through which the adult power abuse is counteracted.

In this article, I explore the power dynamic between adolescents and adults in YA dystopias through two cognitive scripts, which I have identified while reading around 70 YA dystopias published in English and Swedish.⁴ Cognitive scripts are narrative patterns, which consist of a sequence of events; they are "the knowledge representations that store [...] finite groupings of causally and chronologically ordered actions – actions that are required for the accomplishment of particular tasks" (Herman 2002:90). I have named the two scripts *the adolescent killer script* and *the young politician script*. Katniss, Thomas, and the adolescent characters of many other YA dystopias, for example Kass Morgan's *The 100s* series (2013–2016) and Neal Shusterman's *Arc of a Scythe* trilogy (2016–2019), are simultaneously killers and political symbols/politicians. This article focuses on renowned Swedish author Mats Wahl's *Blodregnsserien* [hereafter: *The blood rain series*] (2014–2017).⁵ The *Blood Rain* series is a YA dystopia that works well to exemplify my arguments as the protagonist, Elin Holme, is also simultaneously a killer

4 I am currently working on a monograph project about the relationship of power between adults and adolescents in Swedish and Anglophone YA dystopias. The monograph will be published in 2021.

5 Mats Wahl has published around 40 books, he is well-established as a writer for a young audience and he has received several awards for his books (Bonnier Carlsen's Homepage, "Mats Wahl"). His book *Vinterviken* [The winter bay] (1993) has become "a modern classic" and is often used within a school context. It became a movie in 1996 (Bonnier Carlsen's Homepage, "Vinterviken").

and a politician.⁶ In this article, I thus highlight and exemplify two cognitive scripts that can be found within the larger corpus of my research project.

The purpose of the article is 1) to illustrate how cognitive scripts applied to the intradiegetic world of YA dystopias can be used to further the efforts of feminist and intersectional narratology to pay attention to how narrative form affects the communication of ideologies in narrative fiction (see Page 2016:1; Keen 2015:123–124), and 2) to exemplify how the adolescent killer script and the young politician script are central to YA dystopian fiction's depiction of the relationship of power between adolescents and adults, through a case study of the *Blood Rain* series. I apply an intersectional approach in order to identify the ways in which the protagonist's intersectional subject position influences the depiction of both scripts.

I have chosen the *Blood Rain* series as my primary text for two reasons: 1) because the series highlights how Elin's intersectional subject position affects the depiction of her as a killer and a politician, and 2) because the two patterns are clearly intertwined in the depiction of the protagonist Elin and her access to power throughout the series. According to an intersectional approach to power, it is impossible to separate one power category from another in people's lives because they interact with and transform each other (Crenshaw 1989:139–140; Crenshaw 1991:1244). For example, Black women are oppressed through an interlocking of both systemic racism and patriarchy, but this oppression is not a simple addition of the two; it involves specific forms of oppression that do not affect white women or black men (Crenshaw 1989:140). I define intersectionality as “the interaction between gender, race, and other categories of difference in individual lives, social practices, institutional arrangements, and cultural ideologies and the outcomes of these interactions in terms of power” (Davis 2008:68).

As social privilege “is dependent on social, local, national, and regional contexts” (Twine & Gardener 2013:9–10), an intersectional approach to power that pays attention to the relevance of different power categories in different contexts is crucial in order to understand privilege and oppression (Twine & Gardener 2013:10). Similarly, Leslie McCall argues that “different

⁶ Åsa Nilsson Skåve applies an ecocritical perspective to Swedish YA dystopias. Wahl's book series is one of her examples (Nilsson Skåve 2017:102–103). She underlines that the previous generation is portrayed as responsible for the environmental destruction, and that the adolescent generation now has to face the consequences of how their elders ignored the environmental issues (Ibid). This is the only previous research on the *Blood Rain* series that has been published this far, but in “(De)Stabilizing the Boundaries between ‘Us’ and ‘Them’: Racial Oppression and Racism in Two YA Dystopias Available in Swedish” (forthcoming 2020), I explore race and white privilege in Wahl's series.

Nilsson Skåve further argues that there are differences between contemporary YA dystopian novels published in Swedish and English (Nilsson Skåve 2017:105–107). For example, supernatural and monstrous stories where nature takes on the role of an avenger are less common in the Swedish material, the Swedish novels are not as limited to heteronormative romances as their Anglo-American counterparts, and Nilsson Skåve's Swedish examples portray more hope in the possibility of creating a new, better world (Ibid).

contexts reveal different configurations of inequality in this particular social formation. The point is not to assume this outcome a priori but to explore the nature and extent of such differences and inequalities” (McCall 2005:1791). Therefore, I explore which power categories that are relevant for Elin’s access to power in different contexts, without delimiting my scope to certain power categories beforehand.

In Elin’s case, her age, gender, working class background and educational background, as well as her status as an adolescent single mother, all intersect, and affect the depiction of her as an adolescent killer and a young politician. I argue that the relationship of power between adults and adolescents in YA dystopias can be reconceptualised when the protagonist is not only an adolescent killer and a young politician, but is also an adolescent single mother who lacks the authority of being an adult, but who is simultaneously the number one authority for her daughter. The *Blood Rain* series thus illustrates that the subject position of being an adolescent mother interweaves with and redefines both patterns.⁷

The article is divided into two main parts. The first part of the article introduces cognitive scripts and schemas, and clarifies how these methodological tools can be used to analyse ideologies surrounding the power category of age in YA dystopias. The second part of the article consists of the case study of Wahl’s series. The case study is divided into one section each about the adolescent killer script and the young politician script, and a section on how the two scripts relate to the protagonist’s intersectional subject position and how they are interwoven with each other in Wahl’s series. In the conclusion, I summarise my findings and highlight the benefits of combining an intersectional approach with an analysis of cognitive scripts.

⁷ Some other examples of adolescent mothers within YA dystopias can be found in Lois Lowry’s *The Giver* (1993), in which Claire is used as a surrogate mother in a society where birthmothers are not allowed to keep their children, and in Caragh M. O’Brien’s *Birthmarked* series (2010–2012), in which girls are used as breeders by the Enclave. However, adolescent mothers who out of free choice choose to become mothers are rare within YA dystopias. Two examples can be found in James Frey and Nils Johnson-Shelton’s *Endgame* trilogy (2015–2016), in which the adolescent mother Shari Chopra’s husband gets killed, which turns her into a single mother who has to protect her daughter from getting killed by the other players in *Endgame*, and Malorie Blackman’s Persephone Hadley (Sephy) in *Noughts and Crosses* (2001–2008), whose partner gets executed before their daughter is born. What makes Elin different from these mothers is that her character development also follows the adolescent killer and the young politician scripts. While Shari states that she has killed a person in the past (Frey & Johnson-Shelton 2015:65), she never kills anyone throughout the *Endgame* trilogy. Therefore, the trilogy does not provide enough material for an analysis of the adolescent killer script and its intersections with Shari being an adolescent mother. For a further exploration of reproduction and forced motherhood in YA dystopias, see Nilson (2018). For an intersectional analysis of motherhood in YA dystopias, see Gilbert-Hickey (2016).

Cognitive scripts as a tool to analyse ideologies in dystopias

The adolescent killer and adolescent politician scripts found in YA dystopias can be conceptualised as two cognitive scripts that each include a specific sequence of events. The adolescent killer script centres on how an adolescent character comes to terms with how they have become a killer and includes the following sequence of events: 1) An adolescent kills people in order to protect themselves and/or their loved ones, 2) they experience guilt, 3) they start questioning the righteousness of their actions, and 4) the adolescent decides that the act of killing is a) righteous b) morally inexcusable. The second script, the young politician script, includes the following events: 1) An adolescent becomes a popular politician and/or political symbol, 2) they feel like they are being used for political means that they do not fully understand or support, 3) they start questioning whether the regime that they are supporting aims to create a more democratic world or is oppressive, and 4) they a) rebel against the regime, or b) work for political change from within the regime.⁸ I have identified both scripts, while searching for recurrent patterns in the larger corpus of my research project.⁹

Two examples of YA dystopias that invoke these cognitive scripts are the *Hunger Games* trilogy and the *Maze Runner* series. Katniss is forced to kill other participants in the brutal televised Hunger Games, where 24 children and adolescent, two from each district, each year have to fight each other until all but one winner have been killed. Throughout the trilogy, she struggles with the guilt of the killings she has committed, while simultaneously evolving into a leader and a symbol for the revolution against the Capitol, which is not only responsible for the Hunger Games, but also uses all the resources while forcing the inhabitants in the different districts to live in poverty. As the Mockingjay, Katniss has the ability to rally people for the rebels' cause, but in the final novel, *Mockingjay* (2010), she realises that the rebels' leader is just as corrupt as the Capitol's. She kills her, and after that Katniss' world is being rebuilt into a more democratic society. However, she no longer takes part in the politics. Instead, she settles down and creates a family with Peeta Mallark. Thus, there is an interplay between how Katniss is being forced to kill other people by a corrupt regime, how she is used as a political symbol, and how she finally rebels against the way she is being used as a political weapon by killing the rebels' leader.

8 It is the chronological order of the events in the fable that I refer to here. While one or more steps in theory could be presented as a flashback or a flashforward in the plot, Wahl's series is chronological, and hence, the events take place in the same order in the fable and in the plot.

9 In previous research, adolescent killers are explored in for example Jessica Seymour's analysis of male characters in YA dystopias, whereas *Female Rebellion in Young Adult Dystopian Fiction* thoroughly investigates young politicians and rebels. However, I have not been able to find any examples of previous research that use cognitive scripts to highlight these aspects of YA dystopias.

In the *Maze Runner* series, Thomas is defined as a leader for the so called Gladers through a mysterious tattoo and how other people follow his lead when he decides to break out of the maze. In *The Death Cure* (2011), it becomes clear that an adult government decided to put two groups of adolescents through an extreme trial where they observed the adolescents' every move in the different tough situations they created for them as an experiment. The goal was to find a cure to a virus that makes people go insane and eventually kills them by destroying their brains. The prequel, *The Kill Order* (2012), clarifies that the virus was set loose intentionally to kill off parts of the population and create a new sustainable world where the number of humans does not lead to environmental destruction. Hence, the adolescents in the two groups are used as tools to find a cure to a disease that was originally spread by adults who were prepared to sacrifice parts of humanity for "the greater good"—children, adolescents and adults alike. Just like Katniss, Thomas is forced to participate in a game or an experiment developed by adults for their own purposes. He becomes a leader who stands up against the adults' oppression, but he has to live with the consequences of the killings he has been forced to carry out. Just like Katniss, his rebellion ends at the end of the series when he is one of the few immune characters who have the privilege of starting up a new society, in a secluded part of the world. His adolescent rebellion has far-reaching consequences, but he no longer plays the part of a politician after his rebellious youth.

I use script theory to identify recurrent patterns for character interactions within the diegetic worlds of YA dystopias, which affect the distribution of power between adolescents and adults. According to Peter Stockwell, a genre can be conceptualised as a literary schema that consists of different slots. These slots can entail, for example, different participants and props. Stockwell exemplifies his argument with the science fiction genre, and mentions that spaceships and space travel are two examples of slots within its literary schema (Stockwell 2002:79). Similarly, I regard YA dystopias as a literary schema that includes slots, such as an oppressive regime, rebellious youth and specific scripts (cf. Alkestrand forthcoming 2020b). While the adolescent killer script and the young politician script do not exist in all YA dystopias, they are both recurrent within the YA dystopian literary schema. I analyse these two scripts in Wahl's series because they relate directly to the power category of age within YA dystopias by communicating ideologies about adolescents' access to power.

My method for analysing scripts on an intradiegetic level has been developed in a number of articles with a cognitive approach (Alkestrand 2017, Alkestrand & Owen 2018 and Alkestrand forthcoming 2020b). Contrary to most cognitive analyses within the field of children's literature, for example Roberta Seelinger Trites' *Literary Conceptualisations of Growth* (2014), Maria Nikolajeva's *Reading for Learning* (2014) and John Stephens' "Schemas and Scripts" (2011), I do not include a consideration of real or

implied readers in my approach. While Marek C. Oziewicz argues that “it is possible to study scripts through the lens of the author’s cognition, through the reader’s cognition, or as a textual matter with an implied author and reader” (Oziewicz 2015:9–10), in a previously published article Christopher Owen and I argue that “neither the implied author nor the implied or real reader’s cognition is necessary for a cognitive analysis to offer insights about a literary text” (Alkestrand & Owen 2018: 65).¹⁰

In this article, the two scripts help identify events that contribute to the evolution of Wahl’s protagonist in her role as a killer and politician. As David Herman argues, “[a]t issue is what—given a particular textual format, and given prior knowledge of the way the world is or at least seems to be—participants in a story can be interpreted as doing or as trying to do. At issue, too, is how participants’ behaviour can be construed as a response to other actions and to unintended events” (Herman 2002:85). A script is different from a motif. Herman defines a script as follows: “As stereotyped sequences of events, scripts, in particular, help explain the difference between a mere sequence of actions and occurrences and a narratively organized sequence, that is, a molecular narrative” (Herman 2002:85). A script is dynamic and stretches out in time by incorporating a chain of different events that together constitute a script (Ibid), whereas a motif is static. For example, the motif of an adolescent who is a killer can exist in a text even if the adolescent killer script does not, since the latter links together specific events into a “narratively organized sequence” (Herman 2002:85). If they are not linked in that specific order in the fable, the adolescent killer script is not present. Hence, I define scripts as plot sequences that occur within many different

10 The reason why I do not include a consideration of readers’ minds in the approach of this article is explored in depth in “A Cognitive Analysis of Characters in Swedish and Anglophone Children’s Fantasy Literature”. In brief, Owen and I argue that there is a tendency in cognitive text analyses that include a consideration of the (implied) child reader to treat all child readers as an entity that will interpret literary fiction in the same way (Alkestrand & Owen 2018:65–66). For example, in Roberta Silva’s text analysis of two fantasy texts, where she does not include an investigation of empirical reader interpretations, she argues that “through the veil of metaphor and by reflecting the interior complexity of their characters, the young reader can develop a speculative and reflective line of thought which can lead them to see their relationship with fears connected to growth in a different, critical way” (Silva 2013:171). Phrases like this do not take into account that all young readers have specific intersectional subject positions that are dependent on the context they live in and may affect how they interpret the textual qualities that Silva has identified. When cognitive theories are utilised in a text analysis to draw conclusions about child readers based on cognitive theories without empirical research, the analysis does not acknowledge the diversity of child readers and their interpretations (Alkestrand & Owen 2018:66).

In order to be able to combine insights from cognitive approaches to literary fiction and the social justice project of an intersectional analysis, Owen and I instead use scripts to analyse character interactions and to highlight in what ways a text’s plot and themes are shaped by scripts (Alkestrand & Owen 2018:66). We do not explore how the scripts ended up in the literary text, through an analysis of for example the author’s scripts, or how they are being interpreted by readers. Instead, we focus on how they are being depicted in the literary work itself.

works, in this case within one literary schema, even though they can be depicted in different ways in different works, as long as they incorporate the same main ingredients. A motif, such as the love triangle, can be portrayed in an unlimited number of versions, but a script always incorporates the same events in a specific order in the fable. Both the adolescent killer script and the young politician script are personal scripts, since they focus on character interactions (cp. Stockwell 2002:77).

In this article, the purpose of using a script analysis applied to character interactions is to analyse ideologies regarding the power category of age and its intersections with other power categories within the diegetic world of the *Blood Rain* series. One prominent way to explore the power category of age within children's literature research is through the concept of aetonormativity. Coined by Maria Nikolajeva, aetonormativity refers to the "adult normativity that governs the way children's literature has been patterned from its emergence until the present day" (Nikolajeva 2009:16). In my analysis of the *Blood Rain* series, I illustrate how aetonormative power structures affect the protagonist Elin Holme's access to power in a future dystopian Sweden. By viewing scripts as recurrent sequences of events within a specific literary schema, I use scripts to further the efforts of feminist and intersectional narratology by highlighting how narrative form affects the communication of ideologies in narrative fiction. I thus propose a multifaceted method for exploring age-related power relationships within the diegesis, in which a script analysis applied to the intradiegetic dystopian world is combined with an intersectional approach and a consideration of how the two scripts intermingle with each other.

Mats Wahl's *Blood Rain* series: A case study of an adolescent killer, politician and mother

The *Blood Rain* series, which consists of five books, portrays a future Sweden in which the environment has been destroyed, which results in floodings and sand storms. When the series begins, a dictatorial regime is in control of Sweden, and Elin tries to survive in a world where violent family feuds are common. Her aunt, Karin, is the leader of the rebels, who eventually manage to overthrow the current regime. At this point, Elin has killed three people in order to protect her family, including her young daughter Hallgerd, or Gerda. She is celebrated as a hero of the people and becomes a young politician in Karin's regime. Eventually, she becomes the Prime Minister, but at this point she no longer believes in the possibilities of creating an ecologically sustainable world in which human rights are protected to the extent that she strived for as a young politician. The *Blood Rain* series thus follows Elin from her adolescence until she has become an established, adult politician, who regards her younger self as naïve.

A hero of the people or a murderer?

As Christopher Owen and I argue, “[a] cognitive analysis of characters can demonstrate how each character’s cognitive embodiment of their intersectional subject position contributes to the progression of the text’s plot and themes” (Alkestrand & Owen 2018:65). By identifying and exemplifying the steps in the adolescent killer script, this section illustrates how the narrative arc of the series regarding Elin’s position as a killer helps communicate ideologies about her actions and her access to power.

The adolescent killer script is central to Elin’s identity development throughout Wahl’s series. She 1) kills people in order to protect herself and loved ones, 2) experiences guilt, 3) starts questioning the righteousness of her actions, and 4) considers them amoral while being celebrated as a hero. In this section, I will clarify how the script shapes the narrative arc of Elin’s development and her access to power. The script’s relationship to age-related power structures and the young politician script will be highlighted in a later section, where I illustrate how the narrative threads are connected to each other.

The first step of the script consists of the killing of three people: a man who Elin kills in self-defence at the age of sixteen when she and her brother are attacked during a family feud (Wahl 2014b:44–45), and two gang leaders who attack her family at their home, one of which wounds her father (Wahl 2014a:298–307). These actions trigger a sequence of events that consists of guilt, reflections on what constitutes a righteous killing and Elin’s conclusion that her actions are morally inexcusable, even though she acted in order to defend her loved ones; that is, the adolescent killer script.

The second step in the script consists of the emotional repercussions of Elin’s actions: her guilt. However, the media portrays her as a hero of the people who only did what was necessary to protect her own family (Wahl 2015:192). Jessica Seymour highlights that “[p]rotecting the care circle remains a desirable trait [within YA dystopias], even though the behaviors necessary to ensure this protection may involve acts of violence” (Seymour 2016:636). Thus, one important slot in the literary schema of YA dystopias is that killings can in fact be motivated and necessary in a dystopian world that repeatedly puts adolescents in harm’s way. In all cases, Elin kills adults who threaten her safety as an adolescent in a dystopian world, which ties in with the overall tendency of corrupt adults who threaten adolescents to the point of being prepared to kill them and their loved ones. Her killings can hence be regarded as triggered by a dystopian society, where adults threaten adolescents’ lives.

The media celebrates Elin’s willingness to take the protection of her care circle as far as killing the threats to herself and her family, while Elin herself regards her actions as amoral. Consequently, the media’s reactions are in line with Seymour’s argument about how protecting the care circle can make killings a necessity. However, Elin is not convinced that she did the right

thing, and here, other characters' opinions are important in this second step of the script, as they greatly affect how Elin views the killings. Her mother regards her as a murderer (Wahl 2015:94–95, 195), and her younger sister asks her how it feels to be a murderer (Wahl 2014a:322), which increases Elin's guilt.

The narrative establishes a distinction between being a killer and a murderer in relationship to the second step of the script. While Elin admits that she killed the leaders of the criminal gang, she is relieved that she did not kill the son who was carrying dynamite, but ran from the confrontation: "If I had shot the boy in his back that really would have turned me into a murderer" (Wahl 2015:377).¹¹ Hence, to some extent, Elin's actions are justified because she killed in self-defence. This absolves some of her guilt, and foregrounds the question of whether or not she had a valid reason to act the way she did.

As Seymour clarifies, a distinction is established in contemporary YA dystopias between "killing being constructed as occasionally necessary and murder being constructed as unnecessary and self-serving" (Seymour 2016:638). The righteousness of Elin's actions is assessed within the dystopian fictional world. In the text's future Sweden, extreme actions are almost a prerequisite for survival, and manslaughter, which would be punished severely in the real world, is portrayed as more or less necessary. The guilt that is being explored in the second step of the script thus contributes to a discussion about the limits of what a protagonist of a YA dystopia is allowed to do in their confrontations with dystopian regimes and violent adults. It interrogates the relationship of power between adolescents and adults by exploring the guilt connected to Elin's killings.

The moral qualms tied to the third step of the script are present throughout the rest of the series. Thus, they greatly affect the narrative arc of Elin's identity development. They are highlighted and heightened in a number of situations that force Elin to revisit her decision to kill three people. Elin keeps asking herself if she is a murderer after she kills the first man who attacked her and her brother (Wahl 2015:192). When Elin kills the leaders of the criminal gang (Wahl 2014a:298–307), this question is foregrounded even more, as Elin repeatedly asks herself if she is a hero who rescued her family, or if she is a murderer who was wrongly found innocent in court (Wahl 2015:192). Elin's guilt concerning other people's deaths increases when she is almost shot by a sniper who is hired by the criminal gang whose leaders she killed, but another woman is accidentally killed instead (Wahl 2015:487–488, 502–503). She feels responsible for the woman's death (Wahl 2015:494).

The consequences of killing the gang leaders become even more emphasised when Elin is later attacked by the same person who tried to shoot her. Both the assassin and a bodyguard are killed and Elin blames herself: "Nadia [the bodyguard] was about to become a friend of mine. Now she is

11 Wahl's series has not been translated into English. All translations are my own.

dead because of me” (Wahl 2016:421). Although this is not a consequence that Elin could have foreseen, the event contributes to a thorough questioning of the righteousness of the manslaughters, invoking the third step in the script, since Elin’s actions affect people who were not involved in the original confrontation. This third step thus entails an ongoing discussion about whether her actions can be seen as righteous, and therefore excusable, or not. In all these instances, the adolescent killer script is evoked, which illustrates that the script is central for Elin’s characterisation.

While the media quickly assesses her actions as righteous, Elin never stops blaming herself. In the fourth step in the script, Elin matches option B when she concludes that she was indeed protecting herself and her family, but that this does not make her actions morally acceptable. The tension between the media’s view and Elin’s own guilt and moral qualms is never resolved within the narrative, opening up for readers to draw their own conclusions about whether or not Elin’s actions should be viewed as acceptable. The fourth step in the adolescent killer script affects the narrative arc of both Elin and the series as a whole, since it challenges the conception of killings as righteous and sometimes necessary that is present within the literary schema of YA dystopias, as exemplified by Collins’ and Dashner’s series.

Wahl’s series problematises the distinction between killing in self-defence and murder, by thoroughly interrogating when the situation is dire enough for a young protagonist to be allowed to use lethal violence. It balances between portraying Elin’s guilt and depicting her as a saviour of her care circle when she kills people in order to defend her family. Elin’s role as the saviour of the family changes the family’s age-related power dynamic to some extent. She diverges from the average protagonist of realist adolescent literature, who—according to Roberta Seelinger Trites—grapples with identity formation, sexuality, the permanence of death, and adolescent rebellion against social institutions, but ultimately has to accept the power of the institutions (Trites 2000:ix–xv).¹² Instead, Elin moves beyond the limits of her intersectional subject position and challenges her society’s dystopian qualities by killing the people who threaten her family in her role as a saviour. But, the tensions between protecting your family and becoming a murderer are never resolved in the narrative. Instead, the moral qualms become interwoven with Elin’s decision to become a politician.

A powerful politician or a puppet?

The young politician script shapes the overall plot of the third and fourth books in Wahl’s series to a high extent. The first step of the script consists of Elin becoming a popular politician within her aunt’s regime—a symbol for ordinary people who go to the extremes when protecting their loved ones. The rebels’ defeat of the government at the end of book two is initially represented

12 For an analysis of how YA dystopias and fantasy literature display a different type of rebellion than the ones described by Trites, see Alkestrand (2014).

as a political turning point for the dystopian Sweden, since the rebels promote a new kind of politics, for example by removing the surveillance hovercrafts (Wahl 2015:341–342). These changes are portrayed as in line with Elin’s perception of what the society needs. Step one in the script thus transports the protagonist into a new political context, which increases her power over the dystopian Sweden tremendously. As a young politician, she gains remarkably more power than peers of her age. Consequently, the young politician script challenges the division between powerful adults and powerless adolescents that is established at the beginning of this series, as well as in many other YA dystopias, such as Collins’ and Dashner’s.

However, Elin soon realises that her party does not stand for the type of values that she initially thought, which leads to the second step of the script: an experience of feeling like she is used by the party for some unknown purpose. For example, the rebels have created new hovercrafts and produced technology that will not only record footage of people’s lives, but download information about everything a person says, sees, hears, or reads (Wahl 2014a:362–369; Wahl 2015:341–342). While Elin wants to promote the ideals that she initially thought the party stood for, like a democratically elected government, she wonders if this new regime has a hidden agenda. Hence, the power that comes with being a young politician is questioned through the second step of the script, when it becomes clear that she is not sure what values her party really stands for. In relationship to her aunt, she is the young political beginner who is not allowed to see the whole picture of their political endeavours.

As a consequence, Elin gradually starts questioning her role as a politician for this particular party, and this phase represents the third step of the narrative sequence of events that constitutes the script. However, this step is foreshadowed in a conversation between Elin and her brother before she accepts the offer to become a politician. The brother has found out that Karin plans to use advanced technology that controls every aspect of the citizens’ lives and records everything that a person has experienced (Wahl 2014a:368). Elin pursues her political career *after* she has gained this knowledge, and this insight is portrayed as one of the reasons why she decides to become a politician in the first place—she aims to navigate the party’s politics in a less oppressive direction. Thus, she may not be aware of everything that is going on within the party, but her awareness of the existence of flaws in their politics gives her the opportunity to work from inside the party and potentially affect its politics. This invokes option B in the fourth step of the script: to work for change within the system. Elin’s influence is extended when she becomes a member of the parliament (Wahl 2015:431).

The two final books in the series explore whether Elin is mighty or oppressed by touching on the possibilities of political rebellion. Rebellions against several regimes is a common motif in contemporary YA dystopias. Elin is portrayed as someone who will stand up for her beliefs: “I’m not a

doll, puppet, robot, or machine. I'm one of the living, that's the only thing I know for certain about myself" (Wahl 2016:436). Elin's political career is not portrayed as something that she is fully in control of, though. She is constantly oscillating between embracing the power that her position as a famous politician gives her, and being suspicious about whether she is being used as a puppet for some unknown political goal, thereby invoking the second step in the script.

Briefly, Elin participates in a group that monitors the party's political plans, such as forcing half a city to move so that they can sell mining riches (Wahl 2015:189–196). At the end of the fourth book the group stands out as potential rebels against the current regime, which Elin is officially a part of. Its members are not presented as a threat, but as the people who stand up for human rights against an immoral government. But, instead of becoming a rebel force, the group is never mentioned again in the narrative. Thus, option A in the fourth step of the script is only mentioned in passing, and contrary to Katniss and Thomas, Elin never becomes a rebel against the current regime. To some extent she gradually takes on the pragmatic approach of her aunt instead of continuing the fight for equality, extended human rights and a sustainable environment. In this particular dystopia, working within the system thus equals a less overthrowing kind of power than the rebellions of for example Collins' and Dashner's dystopias.

However, while Katniss and Thomas leave their political engagement behind at the end of the respective series, Elin extends her political influence after she has grown up and become an adult. In the final book, Elin is in her late thirties and still represents her party. She does not have a relationship with Hallgerd, who moved away from her during Hallgerd's adolescence, and their world is still not free of random killings and widespread criminal activity. She first becomes the Minister of Justice and later takes on the role of the Prime Minister (Wahl 2017:201, 264–265). Elin is portrayed as an experienced politician who has adjusted to her party's politics. She is anything *but* a rebellious youth and describes her younger self as naïve (Wahl 2017:192). Elin is worried about how powerless politicians have become in dealing with climate change, criminality, artificial intelligence and upholding democracy (Wahl 2017:264–269). Instead of challenging the status quo, Elin protects it. Hence, she follows Trites' description of how a rebellious youth needs to be left behind in order to become an adult (Trites 2000:34, 36). She also matches Nikolajeva's description of how the once oppressed children and adolescents gradually transition into adulthood and thus gain the power that is connected to the normative position of being an adult (Nikolajeva 2009:16).

The final book redefines the tension between being powerful and a puppet, which is a central part of the storyline in book three and four: the adult Elin is indeed a powerful politician, but she is also a puppet. No one else is pulling the strings, but she has accepted the limits of a politician's power and settled for working within the system. This makes Elin in the final instalment of the

series very different from the rebellious adolescent characters analysed in *Female Rebellion in Young Adult Dystopian Fiction* (Day et al 2016). As an adult, Elin has more official power, but she ironically does not believe in her power to change the world anymore. She also expresses an aetnormative conception of youth when she considers her younger self to be ignorant of political challenges. Her transition from adolescence to adulthood ends the influence of the young politician script. Hence, her changed intersectional subject position due to age affects the plot and quietens the challenge to aetnormative power structures that the young politician script communicates earlier in the series, when Elin is presented as a youth who has the potential to improve her society.

By distinguishing the steps in the sequence of events that constitutes the young politician script, this section has clarified that each step in the script relates to ideologies surrounding the power distribution between adolescents and adults. It has also shown that the option to work within the system in the fourth step of the script, instead of rebelling against the status quo, means that the power distribution in society is reaffirmed and unchanged at the end of the series. Elin does have more political power than most of the people of the same age, but it is not until she is an adult who has left her youth behind that she holds the most significant position of power in Sweden as the Prime Minister.

Mighty or oppressed?

The interplay between being forced to become an adolescent killer in order to survive in a dystopian society and being empowered in the role of a young politician defines Elin's access to power. Thus, the interweaving of the two scripts need to be explored in order to clarify how these two roles relate to each other within the narrative. However, the scripts also need to be related to the intersectional subject position of the protagonist, since it profoundly affects a character's access to power. By incorporating "an intersectional way of thinking about the problems of sameness and difference and its relation to power", I investigate "categories not as distinct but as always permeated by other categories, fluid and changing, always in the process of creating and being created by dynamics of power" (Cho et al 2013:795).

As an adolescent single mother, whose partner was shot shortly after her daughter was conceived (Wahl 2014a:215, 260–61), Elin struggles with bringing up her child on her own. She is constantly prepared to put her child's needs and safety before her own. During the reign of the first regime, Elin and her infant daughter are captured by the government after the family has been in contact with Elin's aunt, the leader of the rebels. Elin is tortured and separated from Hallgerd in order to force Elin to reveal political information (Wahl 2014a:66–84). Eventually, Elin is able to make a deal with her captors and save Hallgerd with the help of an undercover rebel (Wahl 2014a:107–

109). She thus prioritises her daughter's needs when she chooses to save her, even though she risks being severely punished for it.

Being an adolescent mother affects Elin's power position regarding age profoundly. Nikolajeva argues that due to aetionormativity, adults are viewed as normative and therefore have more power than young people in both reality and most children's literature; children and adolescents deviate from the norm, and therefore need to be controlled by adults *for their own protection* (Nikolajeva 2009:16). The power hierarchy of age is thus reinforced by a rhetoric of control for the benefit of the controlled. Elin's position as an adolescent single mother bridges the gap between the generations. As an adolescent she has less power than adults, but in relation to her child she is the number one adult authority; Elin is controlled by adults, but she is also the one who controls her daughter. This highlights the aspects of the power category of age that makes it different from other power categories; the adults who once found themselves at the bottom of the hierarchy of age are now positioned at the top (Ibid). In Elin's case, she is simultaneously viewed as an adolescent compared to adults, and an adult authority in relation to Hallgerd, establishing her in-between position as both repressed and empowered by the power category of age.

Since Elin is an adolescent single mother, she is positioned differently in her fictional world compared to adolescent protagonists who are not parents. She has to fight not only for her *own* right to define herself and make life choices, but for *her daughter's* possibilities to do the same. She is constantly navigating in her world *as* an adolescent and *as* a single mother who is protecting her daughter. Her position as a single mother thus shapes her resistance to the regimes, which in turn makes it important to analyse the connections between the two scripts and her intersectional subject position.

The interweaving of the adolescent killer script and Elin's position as a single mother in the *Blood Rain* series can be exemplified with Elin's following statement: "I smell so much like death that no one wants to come close to me, not even Hallgerd" (Wahl 2016:420). Being a good mother is tied to the question of whether or not her manslaughters were righteous. Since Elin was a mother at the time of the events, and she killed the criminals in an effort to defend her family—her sleeping daughter included (Wahl 2014a:298–307)—her position as an adolescent mother interconnects with the whole issue of the righteousness of killing the criminals. This example illustrates that an investigation of scripts on an intradiegetic level needs to take the intersectional subject position of the character into account in order to specify that particular character's motivations for and reactions to different events within the narrative.

One of the reasons why Elin accepts Karin's offer to pursue a political career is because she will be granted bodyguards. Elin fears for her and Hallgerd's lives after the manslaughters, and by taking on the role of a politician she can protect Hallgerd more efficiently (Wahl 2015:196–197),

while simultaneously reinforcing her hero image. Thus, her decision is an example of the interweaving of the young politician script, the adolescent killer script and Elin's intersectional subject position as an adolescent mother who prioritises the safety of her daughter.

In the diegesis, the manslaughters that Elin has committed are not depicted as a reason why she is unsuitable to become a politician, and Karin does not express any doubts about Elin's moral righteousness. In fact, Elin is not offered the job *despite* her acts of violence, her age, gender, or class. Instead, she is depicted as a perfect politician *because of* these factors. Elin represents an underdog in society, who against the odds becomes famous and is someone whom ordinary people can look up to. Here, the media's depiction of Elin as a hero who went to the extremes to protect her family creates an interweaving of the adolescent killer script and the young politician script, where the former leads up to the latter by being the reason why Elin becomes first a hero of the people and later a popular politician.

The importance of incorporating an intersectional approach in the analysis of the scripts is also underlined by how both the adolescent killer script and Elin's position as a single mother are foregrounded and tied to the young politician script, when Elin connects her feelings of not being the right person for the position of a politician both to her "murderous" background, and her struggles with raising Hallgerd on her own:

I don't know anything, can't do anything, and only understand half of what I say when I answer people's questions. I travel around with the protection of bodyguards and pretend to know things and understand patterns. I'm a fraud, and soon everyone will see right through me. I'm nothing but a fraud, that's the only thing you need to know about me. A murderous fraud who is not even liked by her daughter. (Wahl 2015:192)

As a politician, Elin is unable to spend as much time with her daughter as she wants to and she frequently expresses guilt about being away from her (see Wahl 2015:26). Due to gender expectations, mothers are expected to be the number one caregiver for their child and this becomes even more prominent in the series since Elin is the only living parent.

Elin's experiences of feeling ignorant are a consequence of her not having attended an ordinary school. Due to a requirement for all pupils to take a calming drug, which her parents strongly disagree with, she has been home-schooled instead (Wahl 2014b:129). As a working class family with limited resources, her parents have not been able to hire private tutors; instead, they have taught Elin themselves. Her educational status thus intersects with her social class. Elin often lacks historical and political knowledge that people expect her to have (See Wahl, 2015:321–322), despite the fact that she went to a so-called folk high school—a school for adults and older adolescents—before her political career began (Wahl 2014a:396). Both Elin's young age and her lack of higher education are repeatedly defined as weaknesses in the

political context; she is positioned as less knowledgeable due to an intersection between age and educational background.

Elin herself doubts her political abilities due to her lack of a conventional education and the disbelief concerning young people's abilities to improve society that she has to face (cp. Wahl 2015:318–319). Her working class background becomes part of her official persona as a hero of the people. Her gender is used to target potential female voters, who support and idolise her (Wahl 2015:13). The series focuses on the discrimination and doubts Elin has to deal with due to intersections between her young age, gender, class and educational background, but being a politician also gives her privileges, such as personal bodyguards (Wahl 2015:196–197).¹³

When Elin's abilities to contribute to the parliament are questioned because of her lack of experience, her reply highlights young age as central to both how she and others regard her:

Who is not inexperienced at my age? I want to do what I can in order to live up to the responsibility that people seem to want to give me. I'm a beginner and will make mistakes if I get elected. The important thing is that I really want to learn and become a good representative for those who vote for me. If I fail or misbehave, people can decide to not vote for me in the next election. [...] I can't cause that much harm, but maybe I can achieve something. (Wahl 2015:15)

This quote, and all the suggestions that her young age will make her more prone to make mistakes, adheres to an aetionormative conception of young people: Elin lacks some of the authority that adults hold simply because they are adults. Regardless of their knowledge of, or level of commitment to, political issues, adults are assumed to be more suitable to be politicians simply because they are older, which highlights a prejudice about young people's limited abilities in a political context.

Elin's own party contributes to undermining her authority. She repeatedly has to answer questions from potential voters without having been provided with vital information about the party's political program (See Wahl 2016:124–128). She is also isolated from other party members (Wahl 2015:289). Elin's female friend and lover believes that Karin wants to be able to control and manipulate Elin and to prevent her from encouraging critical thought in other party members (Wahl 2015:289–290; Wahl 2016:432). A different explanation to Karin's behaviour that is suggested in the narrative is that Elin is only used as a means to an end. She has access to a mechanical device that Karin thinks can be used to set robots free by giving them a will of their own, but Elin pretends that she does not know the password for the device and avoids being used as a political weapon (Wahl 2015:347–348, 408–409, 472–473, 500–501). Both these explanations highlight Elin's

¹³ While the text never emphasises Elin's white privilege, it is still present throughout the series, made invisible in an otherwise nuanced investigation into other power categories related to Elin's intersectional subject position (see Alkestrand 2020a).

feeling of being controlled, manipulated, and used as a puppet to do Karin's bidding. Her young age and limited schooling are presented as the reasons why Elin is afraid that she could be working for unknown political goals. Her gender, however, is never presented as a reason why she is unsuitable to be a politician. On the contrary, she is celebrated as a role model for girls and young women (Wahl 2015:144–148).

Another perspective on being a young politician is presented within the diegesis, which partly contradicts the view of youth as a disadvantage. Karin expresses hope that Elin can represent the adolescent generation, and argues that being young is a strength in the political context, since adolescents care about values, and can contribute with new perspectives (Wahl 2014a:339–340). If this is her way of convincing Elin to pursue a political career is unclear, but regardless it still represents a different view on age-related power: being young means being able to challenge the adults' perspective. Karin genuinely seems to think that she and Elin can change the world by working together (Wahl 2015:499). This alternative view on Elin's young age diverges from aetonnormativity, since it is not described as an issue to be young, but as an advantage.

Karin's belief in the adolescent generation is in line with Clémentine Beauvais' conception of the mighty child. Beauvais promotes a view of children's literature that partly challenges the concept of aetonnormativity: she argues that within children's literature the constructed adult indeed has more life experience, and thus more authority, than the constructed child. But, since the constructed child will be alive long after the adult generation has died, the child holds the future in their hands; they are *mighty* because of what they *might* do with their unrealised potential (Beauvais 2015:3, 19, 57). As a consequence, children's literature—written by adult authors for child readers—aims to teach the constructed child something that the adult generation does not yet know; a knowledge that goes beyond learning facts about life, and focuses on learning how to face an unknown future (Beauvais 2015:3, 100–101). Hence, according to Beauvais, the constructed child is not powerless in accordance with Nikolajeva's description of aetonnormativity; their power is simply of a different kind.

This position is relevant in the analysis of the Elin's access to power, since her young age does not only establish limitations to her power, but is portrayed as a strength. Beauvais concludes that children's literature teaches the constructed child that children actually have the power to make a difference in the world, and in this sense children are not as oppressed or powerless as a strict interpretation of aetonnormativity suggests (Beauvais 2015:101). Karin's conception of adolescents underscores the same potential among adolescents. However, contrary to the rebellious protagonists of YA dystopias such as the *Hunger Games* trilogy, who contribute to the creation of a new world order, Elin gains remarkable political power, but ultimately settles for working within a political system that does not have the ability to

solve the political challenges of this version of a future dystopian Sweden. Hence, she is not depicted as a mighty adolescent like Katniss and several other protagonists of YA dystopias, but she is indeed powerful.

In summation, the adolescent killer script and the young politician script are intertwined in Wahl's series. They are also interrogated and explored in relationship to the protagonist's intersectional subject position. As a consequence, they become a crucial tool for identifying and problematising the relationship of power between adolescents and adults in this particular YA dystopia, as well as in many other YA dystopias that are included in the corpus of my ongoing monograph project.

Conclusion

This article has explored and exemplified the benefits of combining cognitive scripts applied to character interactions within the intradiegetic worlds of YA dystopias and an intersectional perspective. By using scripts not in order to investigate how the scripts ended up in the narrative text or how they are being interpreted by readers, but in order to analyse narrative patterns that are recurrent within a particular genre, the article has showcased that there is a distinct analytical value in applying scripts to an intradiegetic level. This value consists of highlighting how a specific sequence of events is being used to communicate and interrogate ideologies of the distribution of power within a specific literary universe, in this case dystopian worlds where corrupt adults threaten the safety and future of adolescents.

The case study of Mats Wahl's *Blood Rain* series has shown that an analysis of scripts can help identify age-related power aspects in YA dystopias, and exemplified the benefits of combining script theory with an intersectional approach. It has illustrated how the development of the protagonist of the *Blood Rain* series invokes two personal scripts that are thoroughly affected by the power category of age: the adolescent killer script and the young politician script, and how Elin's intersectional subject position interweaves with and affects the portrayal of the scripts profoundly. In Wahl's series, the adolescent killer script leads up to the request to become a politician, which in turn actualises the young politician script. The scripts also intersect throughout the rest of the series.

Contrary to many YA dystopias, Elin works within the system instead of rebelling against the system. This narrative arc exemplifies how the presence of certain scripts shapes the plot and helps communicate an ideological content. Therefore, combining scripts and an intersectional approach is a multifaceted method for exploring power relationships in narrative fiction, which supports the aims of feminist and intersectional narratology to investigate how the form of literary fiction supports specific ideologies. The steps of the two scripts create a narrative arc with a specific outcome that supports certain ideologies regarding the distribution of power between adolescents and adults. Hence, by separating the steps in the scripts in the

analysis, I have been able to thoroughly investigate how they are linked to each other and together constitute a chain of events that communicates an ideological content.

The method of this article can be applied to other genres and focus on different intersections depending on their relevance for the analysed character's access to power. The intersectional approach underlines that even though the same scripts can be found in many YA dystopias, the specific combination of how different power categories affect a character's life changes and nuances the depiction of the scripts. Hence, scripts are helpful for identifying similarities in different works or genres, whereas the intersectional approach illuminates that all characters need to face the challenges of their intradiegetic worlds in their own, individual way due to their specific access to power, or their lack thereof.

Acknowledgment: I would like to thank my anonymous peer-reviewers and Dr. Christopher Owen. Owen has read and commented on several drafts of this article, and his encouragement has been invaluable in the writing process.

References

- Alkestrand, Malin & Christopher Owen (2018). "A Cognitive Analysis of Characters in Swedish and Anglophone Children's Fantasy Literature", *IRCL* 11, 1:65–79.
- Alkestrand, Malin (forthcoming 2020a). "(De)Stabilizing the Boundaries between 'Us' and 'Them': Racial Oppression and Racism in Two YA Dystopias Available in Swedish", in Miranda A. Green-Barteet & Meghan Gilbert-Hickey (ed.), *Raced Bodies, Erased Lives: Race in YA Dystopian and Speculative Fiction*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Alkestrand, Malin (forthcoming 2020b). "Harry Potter and the Curse of Aetonnormativity: Age-Related Cognitive Scripts and A Disruption of the Harry Potter Schema in *Harry Potter and the Cursed Child*", *Children's Literature Association Quarterly* 45, 1.
- Alkestrand, Malin (2017). "Nineteen Years Later": Maktrelationen mellan barn och vuxna i Harry Potter-böckerna och *Harry Potter and the Cursed Child*" ["Nineteen years later": The relationship of power between children and adults in the Harry Potter novels and *Harry Potter and the Cursed Child*], *Jubileumsnummer: Tio år av litteraturvetenskapliga sommarkurser* [Jubilee number: Ten years of comparative literature summer courses], Helene Ehriander, Hans Hägerdal & Maria Nilson (ed), *HumaNetten* 39:53–68.
- Alkestrand, Malin (2014). "Righteous rebellion in fantasy and science fiction for the young", in Jon Helgason, Sara Kärrholm & Ann Steiner (ed), *Hype – Bestsellers and Literary Culture*. Lund: Nordic Academic Press, p. 109–26.
- Beauvais, Clémentine (2015). *The Mighty Child: Time and Power in Children's Literature*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

- Blackman, Malorie (2017a). *Checkmate*. London: Penguin.
- . (2017b). *Double Cross*. London: Penguin.
- . (2017c). *Knife Edge*. London: Penguin.
- . (2017d). *Noughts and Crosses*. London: Penguin.
- Bonnier Carlsen's Homepage, "Mats Wahl". Available at: <https://www.bonniercarlsen.se/forfattare/14163/mats-wahl/> (2019-10-30)
- Bonnier Carlsen's Homepage, "Vinterviken". Available at: <https://www.bonniercarlsen.se/bocker/163458/vinterviken/> (2019-10-30)
- Cho, Sumi, Kimberlé Williams Crenshaw & Leslie McCall (2013). "Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis", *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 38, 4:785–810.
- Collins, Suzanne (2013a). *Catching Fire*. New York: Scholastic.
- . (2013b). *Mockingjay*. New York: Scholastic.
- . (2013c). *The Hunger Games*. New York: Scholastic.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", *U. Chi. Legal F*:139–167. *PhilPapers*, <https://philpapers.org/archive/CREDTL.pdf?ncid=txtlnkusaolp00000603>
- . (1991). "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color", *Stanford Law Review* 43, 6:1241–1299. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/stable/1229039>
- Dashner, James (2013a). *The Death Cure*. Somerset: The Chicken House.
- . (2017). *The Fever Code*. London: Scholastic UK.
- . (2013b). *The Kill Order*. Somerset: The Chicken House.
- . (2013c). *The Maze Runner*. Somerset: The Chicken House.
- . (2011). *The Scorch Trials*. Somerset: The Chicken House.
- Davis, Kathy (2008). "Intersectionality as Buzzword", *Feminist Theory* 9:67–85.
- Day, Helen (2012). "Simulacra, Sacrifice, and Survival in *The Hunger Games*, *Battle Royal* and *The Running Man*", in Mary F. Pharr & Leisa A. Clark (ed), *Of Bread, Blood and the Hunger Games: Critical Essays on the Suzanne Collins Trilogy*. Jefferson: McFarland, p. 167–177.
- Day, Sara K., Miranda A. Green-Barteet & Amy L. Montz (2016). "Introduction", in Sara K. Day, Miranda A. Green-Barteet & Amy L. Montz (ed), *Female Rebellion in Young Adult Dystopian Fiction*. London & New York: Routledge, p. 1–16.
- Foucault, Michel (2001). "Entretien avec Michel Foucault", in Daniel Defert, François Ewald & Jacques Lagrange (ed), *Dits et écrits II. 1976-1978*. Paris: Gallimard, 2001, p. 140–160.
- Gilbert-Hickey, Meghan (2016). *Reductive Reproduction: Intersectional Mate-mity in Young Adult Dystopian Fiction*. New York: St. John's University. PhD thesis.
- Frey, James & Nils Johnson-Shelton (2014). *Endgame: The Calling*. New York: Harper Collins.
- . (2016). *Rules of the Game: An Endgame Novel*. New York: Harper Collins.
- . (2015). *Sky Key: An Endgame Novel*. New York: Harper Collins.
- Herman, David (2002). *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Hintz, Carrie & Elaine Ostry (2003). "Introduction", in Carrie Hintz & Elaine Ostry (ed), *Utopian and Dystopian Writing for Children and Young Adults*. London & New York: Routledge, p. 1–20.
- Keen, Suzanne (2015). "Intersectional Narratology in the Study of Narrative Empathy", in Robyn Warhol & Susan S. Lanser (ed), *Narrative Theory Unbound: Queer and Feminist Interventions*. Columbus: The Ohio State University Press, p. 123–146.
- Lowry, Lois (2000). *Gathering Blue*. New York: Delacorte Press.
- . (2009). *Messenger*. New York, Toronto, London, Sydney, Auckland: Bantam Books.
- . (2012). *Son*. New York: Harper Collins Children's Books.
- . (2008). *The Giver*. New York: Harper Collins Children's Books.
- McCall, Leslie (2005). "The Complexity of Intersectionality", *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 30, 3: 1771–1800.
- Morgan, Kass (2014). *Day 21*. London: Hodder.
- . (2015). *Homecoming*. London: Hodder.
- . (2016). *Rebellion*. London: Hodder.
- . (2013). *The 100*. London: Hodder.
- Müller, Vivienne (2012). "Virtually Real: Suzanne Collins's *The Hunger Games* Trilogy", *International Research in Children's Literature* 5, 1: 51–63.
- Nikolajeva, Maria (2014). *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam & Philadelphia.
- . (2009), "Theory, Post-Theory, and Aetonormative Theory", *Neohelicon* 36, 1: 13-24.
- Nilsson Skåve, Åsa (2017). "Dystopiska och utopiska drag i svenska ungdomsromaner [Dystopian and utopian traits in Swedish YA novels]", in Åsa Warnqvist (ed), *Samtida svensk ungdomslitteratur: Analyser* [Contemporary Swedish YA literature: Analyses]. Lund: Studentlitteratur, p. 95–108.
- Nilson, Maria (2018). "Reproduction and Family in Fantastic Fiction." Conference paper presented at University of Gävle, Sweden, April 19th-20th, 2018.
- O'Brien, Caragh (2011). *Birthmarked*. New York: Roaring Brook Press.
- . (2012). *Prized*. New York: Roaring Brook Press.
- . (2013). *Promised*. New York: Roaring Brook Press.
- Otterson Murphy, Sarah (2012). "The Child Soldier and the Self in *Ender's Game* and *The Hunger Games*", in Mary F. Pharr & Leisa A. Clark (ed), *Of Bread, Blood and the Hunger Games: Critical Essays on the Suzanne Collins Trilogy*. Jefferson: McFarland, p. 199–208.
- Oziewicz, Marek C. (2015). *Justice in Young Adult Speculative Fiction: A Cognitive Reading*. London & New York: Routledge.
- Page, Ruth (2006). *Literary and Linguistic Approaches to Feminist Narratology*. New York: Springer.
- Seymour, Jessica (2016). "'Murder me... become a man': Establishing the Masculine Care Circle in Young Adult Dystopia", *Reading Psychology* 37, 4:627–649.

- . (2015). *Phoenixes, Mockingjays and Chameleons: Youth Re-empowerment in Contemporary Fantasy and Speculative Young Adult Literature*. Lismore: Southern Cross University. Ph D Thesis. *Southern Cross University ePublications@SCU*, <https://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1433&context=theses> (accessed 4-11-2019)
- Shau Ming Tan, Susan (2013). "Burn with Us: Sacrificing Childhood in The Hunger Games", *The Lion and the Unicorn* 37, 1:54–73. *Project Muse*, doi:10.1353/uni.2013.0002.
- Shusterman, Neal (2016). *Scythe*. London: Walker Books.
- . (2018). *Thunderhead*. London: Walker Books.
- Silva, Roberta (2013). "Representing Adolescent Fears: Theory of Mind and Fantasy Fiction", *International Research in Children's Literature* 6, 2: 161–175.
- Stephens, John (2011). "Schemas and Scripts: Cognitive Instruments and the Representation of Cultural Diversity in Children's Literature", in Kerry Mallan & Clare Bradford (ed), *Contemporary Children's Literature and Film: Engaging with Theory*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 12–35.
- Stockwell, Peter (2002). *Cognitive Poetics: An Introduction*. London & New York: Routledge.
- Strong Hansen, Kathryn (2015). "The Metamorphosis of Katniss Everdeen: *The Hunger Games*, Myth, and Femininity", *Children's Literature Association Quarterly*, 40, 2:161–178.
- Trites, Roberta Seelinger (2000). *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa City: University of Iowa Press.
- . (2014). *Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and Cognition in Adolescent Literature*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Twine, France Winddance & Bradley Gardener (2013). "Introduction", in France Winddance Twine & Bradley Gardener (ed), *Geographies of Privilege*. London & New York: Routledge, p. 1–16.
- Wahl, Mats (2016). *De levande* [The living]. Stockholm: Natur & Kultur.
- . (2017). *De älskande* [The loving]. Stockholm: Natur & Kultur.
- . (2014a). *Krigarna* [The warriors]. Stockholm: Natur & Kultur.
- . (2015). *Lagstiftarna* [The lawmakers]. Stockholm: Natur & Kultur.
- . (2014b). *Ryttarna* [The riders]. Stockholm: Natur & Kultur.

Medverkande i detta nummer

Malin Alkestrand är biträdande lektor vid Institutionen för film och litteratur, Linnéuniversitetet

Sofia Ask (gästredaktör) är lektor vid Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Ewa Bergh Nestlog (gästredaktör) är lektor vid Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Gunilla Byrman är professor vid Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Kristina Danielsson är professor vid Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Helene Ehriander är docent vid Institutionen för film och litteratur, Linnéuniversitetet

Jan Einarsson är pensionerad språkvetare

Solveig Hammarbäck (gästredaktör) är adjunkt vid Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Jon Helgason är lektor och prefekt vid Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Ellen Krogh är professor emeritus vid Institut for Kulturvidenskaber, SydDansk Universitet

Lena Lötmarker är lektor vid Institutionen för språk, litteratur och interkultur, Karlstads universitet

Shirley Näslund är lektor vid Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Claes Ohlsson är docent vid Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Johanna Salomonsson är lektor vid Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Astrid Skoglund är lektor vid Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Per Stille (gästredaktör) är pensionerad runolog och språkvetare

Peter Ström är lektor vid Institutionen för språkstudier, Umeå universitet

Gudrun Svensson (gästredaktör) är docent vid Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet

Bo-A. Wendt är docent vid Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet

Elisabeth Zetterholm är lektor vid avdelningen för språk och litteratur, Linköpings universitet

Tidigare nummer av HumaNetten hittar du på
<https://open.lnu.se/index.php/hn>

- Vårnumret 2019 har temat ämnesspråk och ämneslitteracitet, samt tar en titt på 70-talets kulturdebatt
- Höstnumret 2018 handlar bland annat om pirat- likväl som demonbekämpning
- Vårnumret 2018 granskar posthumanistisk litteratur och publicerar några nyblivna professorers installationsföreläsningar
- Höstnumret 2017 är ett jubileumsnummer tillägnat 10 år av litteraturvetenskapliga sommarkurser som bland annat innehåller artiklar om så skilda ämnen som vampyrer, bilderbokshajar, Harry Potter och Astrid Lindgren
- Vårnumret 2017 granskar olika aspekter av språk och kön och tar en titt på behovet av ordentliga språkkunskaper på exportföretag
- Höstnumret 2016 diskuterar staters historiska utveckling i en rad länder från Afrika till Asien, lyssnar på röster från Umeå och kollar in läromedel
- Vårnumret 2016 tar oss från postkoloniala studier till litteratur och svenskt språkbruk
- Höstnumret 2015 befinner sig på resande fot, i Belarus (Vitryssland), i Indien och på Östtimor
- Vårnumret 2015 reflekterar över 2014 års valresultat, sakprosa som begrepp och språkets böjningar samt tänker på tankesmedjan Humtank
- Höstnumret 2014 firar förläggaren m.m. Peter Luthersons födelsedag, följer norrmannen Peter Hauuffs äventyr i (förra) sekelskiftets Indokina samt tar en djupare titt på en serie kopparstick från 1700-talet

- Vårnumret 2014 är en festskrift till nordisten Per Stille som under året håller på att gå i pension, varför innehållet till stor del kretsar kring runor
- Höstnumret 2013 sysslar med makt, kritik och subjektivering i Foucaults anda, fortsätter att fundera över arbetets eventuella mening samt firar 100-årsminnet av Martha Sandwall-Bergströms födelse
- Vårnumret 2013 funderar över arbetets mening, bytandet av livsstil under stenåldern samt förekomsten av varumärken och andra tidsdetaljer i modern litteratur
- Höstnumret 2012 intresserar sig för det aldrig sinande intresset för Hitler, modernitet och genus hos Wagner och Nordström, undervisning i franska samt åldrandet och språket
- Vårnumret 2012 är en festskrift till litteraturvetaren Ulf Carlsson, och innehåller texter om såväl verkliga författarskap som gojor och musicerande vildsvin
- Höstnumret 2011 ser tillbaka på efterkrigsdeckaren, studerar våldets filmiska ansikten, fortsätter i spåren efter holländaren Van Galen samt betraktar en småländsk kulturrevolution
- Höst 2010 – Vår 2011 funderar över bibliotekets idé och Ryszard Kapuściński oefterhärmliga sätt att skriva reportage
- Vårnumret 2010 handlar bland annat om deckaren som spegling av verkligheten, individuella studieplaner och Van Galens memorandum
- Höstnumret 2009 behandlar bl a våra polisstudenters språkbehandling, Nina Södergrens poesi och berättelserna om den danska ockupationstiden
- Vårnumret 2009 minns särskilt en av ”de fyra stora” svenska deckarförfattarna, H. K. Rönblom, samt tar upp ”Kampen om historien”

- Höstnumret 2008 ställer frågan om samerna tillhör den svenska historien samt försöker höra den Andres röst bakom kolonialismens slöjor
- Vårnumret 2008 behandlar såväl dagens miljöaktivism som (förra) sekelskiftets intellektuella ideal och en ny läsning av Beckett's Tystnaden
- Vår och Höst 2007 är ett dubbelnummer som spänner mellan Carl von Linné och Vic Suneson, mellan intermedialitet och historiemedvetande
- Höstnumret 2006 handlar bl.a. om vägarna till ett akademiskt skriftspråk och om slavarna på Timor
- Vårnumret 2006 tar upp den diskursiva konstruktionen av "folkbiblioteket", kvinnors deltidsarbete, Maria Langs författarskap samt funderar över muntlig historiskrivning
- Höstnumret 2005 gör nedslag i vietnamesisk historia, i indisk och sydafrikansk litteratur samt ger en posthum hyllning till Jacques Derrida
- Vårnumret 2005 behandlar bl.a. intertextualitet i poplyriken, Stieg Trenter och ett yrke i förändring
- Höstnumret 2004 tar en titt på tidningarnas familjesidor, den kanske gamla texten Ynglingatal och den nya användningen av verbet äga
- Vårnumret 2004 för oss på spännande litterära vägar
- Höstnumret 2003 rör sig fritt över horisonten, från Färöarna till Lund, från tingsrätter till tautologier
- Vårnumret 2003 är ett blandat nummer där vi bl.a. bevisar en internationell konferens om sexualitet som klassfråga och möter idrottshjälten Gunder Hägg
- Höstnumret 2002 behandlar etniska relationer
- Vårnumret 2002 ägnas helt och hållet åt temat genus
- Höstnumret 2001 domineras av texter från årets Humanistdagar och från ett seminarium om historieämnets legitimitet

- Vårnumret 2001 försöker svara på frågan: ”Where did all the flowers go?”
- Höstnumret 2000 gör oss bekanta med en filosof, en överrabbin och en sagoberätterska
- Vårnumret 2000 diskuterar frågor kring historiens slut, litteraturvetenskapens mening, översättningar och den moderna irländska romanen
- Höstnumret 1999 speglar årets Humanistdagar vid Växjö universitet
- Vårnumret 1999 rör sig såsom på vingar och berättar om nyss timade konferenser i Paris och Växjö
- Höstnumret 1998 Här går det utför! Såväl med svenskan i Amerika och den tyska litteraturen i Sverige som med Vilhelm Mobergs sedevertyg
- Vårnumret 1998 bjuder på en ’lycklig humanistisk röra’ av europeiska författare, svenska lingon i fransk tappning och stavfel(!)
- Höstnumret 1997 speglar årets Humanistdagar som hade temat Möten Mellan Människor