

Acta Universitatis Upsaliensis  
*Studia Didactica Upsaliensia 13*



# Meningserbjudanden om metaforiskt språk i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan

Sonja Blomquist



UPPSALA  
UNIVERSITET

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Eva Netzeliussalen, von Kraemers Allé 1, Uppsala, Friday, 25 October 2024 at 13:00 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Docent Catarina Economou (Malmö universitet).

### **Abstract**

Blomquist, S. 2024. Meningserbjudanden om metaforiskt språk i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan. *Studia didactica Upsaliensia* 13. 236 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-513-2220-9.

The aim of the current thesis is to provide knowledge about what discursive offers of meaning the teaching of Swedish as a second language gives students to develop knowledge of metaphorical language. The study has three research questions, which are answered in separate sub-studies. Sub-study I examines regulatory documents, sub-study II examines teachers' statements about teaching, and sub-study III examines textbooks. The thesis adopts a curriculum theoretical perspective and applies a qualitative methodology.

The study is based on two assumptions: (1) that discursive offers of meaning of metaphorical language as a content can be found in regulatory documents, in teachers' statements about teaching and in textbooks, (2) that the three sub-studies can be understood as belonging to three curriculum theoretical arenas: the formulation arena (sub-study I), the transformation arena and the realization arena (sub-study II and III). The thesis also provides an interpretive discussion of the results from the individual sub-studies and the results from the study in relation to different educational traditions within the subject of Swedish.

The material used in the study consists of the subject plan and two contextualizing commentary materials for Swedish as a second language in curriculum Gy11, interviews with nine licensed and active teachers of Swedish as a second language and seven textbooks intended for the subject's three courses. The study is qualitative, and the materials are analysed using thematic analysis, didactic analysis and content analysis as methods.

The results reveal that Swedish as a second language can provide discursive offers of meaning of metaphorical language as a content. The teaching of the subject is largely guided by the content of the subject's objective description, the central content of the courses and the content of the national tests in grades 1 and 3. Teachers do not address metaphorical language explicitly in the teaching of Swedish as a second language, except in two contexts: in connection with argumentation and in teaching about literary analysis.

The conclusion of the study is that Swedish as a second language has the potential to provide discursive offers of meaning of metaphorical language as a content in teaching, but this potential is mostly not taken advantage of in the teaching of Swedish L2.

*Keywords:* Swedish as a second language, metaphorical language, figurative meaning, discursive offers of meaning, subject conceptions, Curriculum Studies, curriculum theory

*Sonja Blomquist, Faculty of Educational Sciences, Box 256, Uppsala University, SE-75105 Uppsala, Sweden.*

© Sonja Blomquist 2024

This publication is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 (CC BY NC 4.0) license.

ISSN 1654-8426

ISBN 978-91-513-2220-9

URN urn:nbn:se:uu:diva-537732 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-537732>)

*Till Johan och Simon*



# Innehåll

Förord.....	11
1. Introduktion .....	13
1.1 Avhandlingens sammanhang.....	14
1.2 Gymnasieämnet svenska som andraspråk i Gy11 .....	16
1.3 Skolverkets översyn av ämnet svenska som andraspråk .....	18
1.4 Andraspråksundervisning och metaforiskt språk .....	19
1.5 Syfte och forskningsfrågor .....	22
1.6 Avhandlingens disposition .....	23
2. Bakgrund.....	26
2.1 Ämnet svenska som andraspråk – historia och utveckling.....	26
2.2 Andraspråksutveckling och språknivåer .....	28
2.3 Ordförråd och läsförståelse .....	30
2.4 Om metaforen och dess funktion i språket.....	32
2.5 Läromedel och läroböcker.....	35
3. Tidigare forskning.....	37
3.1 Forskning om skolämneshåll.....	38
3.2 Forskning om metaforiskt språk i andraspråksundervisning.....	50
3.2.1 Forskning med språkinriktat fokus på metaforiskt språk.....	51
3.2.2 Forskning med skönlitterärt fokus på metaforiskt språk .....	61
4. Teoretiska utgångspunkter .....	66
4.1 Studiens läroplansteoretiska perspektiv .....	66
4.2 Läroplanens arenor och formeringar .....	68
4.3 Undervisning som meningserbjudande .....	69
4.4 Konceptioner inom utbildning.....	71
4.4.1 Den demokratiska utbildningskonceptionen .....	72
4.4.2 Den denationell-instrumentella utbildningskonceptionen .....	73
4.4.3 Ämneskonceptioner .....	74
4.4.4 Svenskämneskonceptioner.....	75
4.5 Studiens kulturlingvistiska språksyn .....	78
4.6 De teoretiska perspektivens tillämpning i avhandlingen.....	80
5. Metod och material .....	83
5.1 Studiens material och urval .....	84
5.2 Genomförande av studiens undersökningar .....	89

5.2.1 De semistrukturerade intervjuerna i delstudie II.....	91
5.2.2 Frågeformuläret .....	92
5.3 Databearbetning och analysmetoder .....	92
5.3.1 Delstudie I: Databearbetning och analys av styrdokument.....	95
5.3.2 Delstudie II: Databearbetning och analys av intervjuer.....	98
5.3.3 Delstudie III: Databearbetning och analys av läroböcker.....	100
5.4 Forskningsetiska frågor .....	101
5.5 Metodreflektioner och trovärdighet.....	102
6. Meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i styrdokumentet.....	105
6.1 Den tematiska analysens resultat.....	105
6.1.1 Språkbehärskning och språkkunnande.....	106
6.1.2 Språkanvändning och språklig variation.....	108
6.1.3 Ordförrådsutveckling.....	109
6.1.4 Språkliga jämförelser.....	110
6.1.5 Språklig reflektion .....	111
6.1.6 Språk och skönlitteratur .....	112
6.2 Den deduktiva analysens resultat .....	116
6.2.1 Ämnesplanens meningserbjudanden om kunskaper .....	118
6.2.2 Ämnesplanens meningserbjudanden om förmågor.....	121
6.3 Meningserbjudanden om metaforiskt språk utifrån ett svenskämneskonceptionellt perspektiv .....	124
6.4 Reflektioner och slutsatser från delstudie I .....	126
7. Meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen.....	129
7.1 <i>Vad</i> -frågan: val av undervisningsinnehåll.....	129
7.1.1 Litteraturundervisningens innehåll .....	130
7.1.2 Läroböcker som kunskapsinnehåll i undervisningen.....	134
7.2 <i>Varför</i> -frågan: litteraturens funktion och legitimeringar.....	136
7.3 <i>När</i> -frågan: undervisningens sammanhang och tidsramar .....	138
7.4 <i>Hur</i> -frågan: arbetssätt, hinder och olika aspekter av språkförståelse.....	139
7.5 <i>Vem</i> -frågan: elevers språkförståelse och metaforiskt språk i undervisningen .....	146
7.6 Meningserbjudanden om metaforiskt språk utifrån ett svenskämneskonceptionellt perspektiv .....	150
7.7 Reflektioner och slutsatser från delstudie II.....	151
8. Meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i läroböcker .....	155
8.1 Läroboksserien Kontext Svenska som andraspråk.....	156
8.1.1 Metaforiskt språk i Kontext Svenska som andraspråk.....	158
8.1.2 Summering av serien Kontext Svenska som andraspråk .....	160



8.2 Läroboksserien Svenska impulser SVA .....	161
8.2.1 Metaforiskt språk i Svenska impulser SVA.....	163
8.2.2 Summering av serien Svenska impulser SVA .....	167
8.3 Läroboksserien Svenska som andraspråk.....	168
8.3.1 Metaforiskt språk i serien Svenska som andraspråk .....	169
8.3.2 Summering av serien Svenska som andraspråk.....	174
8.4 Läroboksserien Språkporten SVA.....	174
8.4.1 Metaforiskt språk i serien Språkporten SVA.....	176
8.4.2 Summering av serien Språkporten SVA.....	179
8.5 Meningserbjudanden om metaforiskt språk utifrån ett svenskämneskonceptionellt perspektiv .....	179
8.6 Reflektioner och slutsatser från delstudie III.....	180
9. Diskussion.....	183
9.1 Delstudiernas resultat .....	183
9.1.1 Delstudie I: Styrdokumentsundersökningen.....	184
9.1.2 Delstudie II: Intervjuundersökningen .....	186
9.1.3 Delstudie III: Läroboksundersökningen .....	188
9.2 Meningserbjudanden om metaforiskt språk i undervisningens arenor – jämförelser .....	189
9.3 Meningserbjudanden om metaforiskt språk och ämneskonceptioner – ett samband.....	191
9.3.1 Utbildningskonceptionella mönster .....	194
9.4 Avhandlingens kunskapsbidrag och en ämnesreflektion .....	197
9.5 Metodreflektion.....	200
9.6 Framtida forskning .....	201
10. Summary in English.....	203
Referenser .....	217
Bilagor .....	231

# Figur- och tabellförteckning

Figur 1. Modell av kulturell kognition efter Sharifian (2015b, s. 7).....	79
Tabell 1. Materialkategorier och antal i studiens delundersökningar .....	84
Tabell 2. Informanternas bakgrund och erfarenhet.....	87
Tabell 3. Läroböcker, titlar, författare, utgivningsår och förlag .....	88
Tabell 4. Exempel från analysprocessen, delstudie I.....	97
Tabell 5. Exempel ur analysprocessen, delstudie II.....	100
Tabell 6. Språklig variation i det centrala innehållet, kurs 1–3 .....	109
Tabell 7. Centralt innehåll om skönlitteratur i kurs 1–3 .....	115
Tabell 8. Delstudie I: Teman och ämnesplanens mål för undervisningen ...	117
Tabell 9. Betygskriterier kopplade till språkliga kunskaper och förmågor ...	118
Tabell 10. Representation av genrer och typer av verk i undervisningen ....	131
Tabell 11. Kapitel i serien Kontext SVA .....	156
Tabell 12. Block i serien Svenska impulser SVA .....	162
Tabell 13. Kapitel och rubriker i läroböcker i serien Svenska som andraspråk .....	168
Tabell 14. Kapitel och rubriker i Språkporten SVA 1 2 3 .....	175

# Förord

Det finns många att tacka för att denna avhandling blivit till. Jag vill först rikta ett stort tack till mina kunniga och uppmuntrande handledare Eva Hultin och Ann Blückert som bistått med handledning under avhandlingsprojektet. Ett speciellt tack vill jag också rikta till Högskolan i Gävle och forskningsprojektet Språket som nyckel som har möjliggjort mina doktorandstudier. Utan projektet hade denna avhandling förmodligen aldrig blivit skriven.

Tack också alla ni som hjälpt mig under arbetets gång: Eva Blomquist för inspiration till forskningsämnet, Kjell Nyholm, Matilda Stenberg och Marilyn Bagniuk Grundén för språkliga diskussioner, glada tillrop och återkommande korrekturläsning, Simon Östling för IT-support och redigering. Tack till mina strävsamma doktorandkolleger i projektet Språket som nyckel: Viktoria Waagaard, Nina Begovic och El Mostafa Oubejji.

September 2024

Sonja Blomquist



# 1. Introduktion

Den här avhandlingen handlar om vilka möjligheter andraspråkselever har att utveckla en metaforisk medvetenhet och kompetens i det svenska språket genom undervisning i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan. Studien är sprungen ur ett ämnesdidaktiskt intresse för undervisning, kunskap och lärande utifrån ett andraspråksperspektiv.

Metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i gymnasiets undervisning i svenska som andraspråk är ett område som hittills är relativt outforskat i svensk didaktisk kontext och jag vill med denna läroplansteoretiska studie bidra med kunskap inom det ämnesdidaktiska fältet med inriktning mot andraspråksinläring.

Med metaforiskt språk avses i denna avhandling ord och uttryck med bildlig betydelse. Metaforiskt språk är en del av ordförrådet och förekommer i både muntlig och skriftlig kommunikation, i vardagsspråket, i skolspråket och i det akademiska språket. Något som utmärker metaforiskt språk är att det ska tolkas bildligt snarare än bokstavligt. Några exempel på metaforiskt språk i vardagsspråket, inte minst i olika medier, är ord som *datorvirus*, *IT-bubbla*, *flaskhals* och *ögonöppnare* och uttryck som *ända in i kaklet*, *ta höjd för*, *höja ribban* och *stupa på mållinjen*. Tidigare forskning (Steen m.fl., 2010) visar att 7,5 till 18 % av kommunikativa diskurser i språket består av metaforiska ord och uttryck. Forskning om metaforisk förståelse visar vidare att andraspråkstalare ofta upplever denna typ av uttryck som ett hinder för förståelse (Boers & Lindstromberg, 2009; Danesi, 2016; Hoang, 2014; Lindberg, 2017; Littlemore, 2009; Littlemore & Low, 2006a, 2006b). En utförligare beskrivning av metaforiskt språk ges i avsnitt 1.4 och 2.4.

Mitt forskningsintresse har sitt ursprung i lång erfarenhet av ämnesundervisning i det nationella svenska utbildningssystemet och i ett internationellt utbildningssystem. I undervisning i svenska och litteraturvetenskap har jag mött elevgrupper med andra förstaspråk än svenska och engelska och har kommit att notera att metaforiskt språk ofta utgjort hinder för förståelse av innehållet i såväl tal som text. Denna erfarenhet har fått mig att inse (1) att metaforiska uttryck är väsentliga inslag i alla språk, (2) att de inte enkelt kan översättas mellan språk och (3) att de kan vara svåra för andraspråkstalare att tolka och förstå utan kontextualisering och förklaring.

I denna studie är begreppet *meningserbjudande* centralt och återkommande. Av avhandlingens titel framgår att studien undersöker menings-

erbjudanden om metaforiskt språk i ämnet svenska som andraspråk. Meningserbjudande är ett begrepp hämtat från det läroplansteoretiska perspektiv som studien utgår från (T. Englund, 1997, 2005). I detta perspektiv betraktas texter och handlingar som bärare av mening som elever kan ta del av eller bli erbjudna, men det är inte givet vilken mening som eleven skapar. Undervisning innefattar enligt detta synsätt både text och kontext, där begreppet text i vid mening åsyftar undervisningens innehåll, innefattande allt från lärares tal i klassrummet, lärobokstexter och undervisningens innehåll till den mening som undervisningen ger eller skapar hos eleven. Kontext innefattar de sammanhang inom vilka undervisningen inordnas (T. Englund, 1997). En utgångspunkt i avhandlingen är utifrån detta synsätt att styrdokument, undervisning och läroböcker rymmer olika meningserbjudanden vilka behöver tolkas för att förstås och därför realiseras inte alla meningserbjudanden i dem. I planeringen av undervisning behöver lärare tolka styrdokumentens meningserbjudanden för att kunna realisera dem. Studiens läroplansteoretiska perspektiv beskrivs i avhandlingens teorikapitel (4.1).

Efter denna inledning av kapitel 1 följer ett avsnitt som redogör för avhandlingens sammanhang. Därefter ges en kort översikt över gymnasieämnet svenska som andraspråk följt av ett avsnitt som behandlar Skolverkets översyn av ämnet. Vidare följer en beskrivning av avhandlingens undersökningsområde: andraspråksundervisning och metaforiskt språk. Kapitlet avslutas med en presentation av studiens syfte och forskningsfrågor samt en översikt över avhandlingens disposition.

## 1.1 Avhandlingens sammanhang

Under de senaste två decennierna har andelen elever med ett annat förstaspråk än svenska ökat i hela det svenska skolsystemet. Enligt Skolverkets statistik har andelen gymnasieelever med annat eller andra språk än svenska ökat från 23 % läsåret 2010/2011 till 31 % läsåret 2019/2020 (Skolverket, 2020).

Eftersom lärande och bedömning av kunskaper i skolan nästan uteslutande sker genom språket är behärskning av undervisningsspråket en förutsättning för att denna elevgrupp ska nå skolframgång (Hyltenstam & Lindberg, 2004). Här fyller ämnet svenska som andraspråk en viktig funktion för att ge dessa elever stöd i den inlärningsprocess som ett andraspråk innebär. I ämnesplanens inledning fastslår Skolverket följande om ämnets syfte:

Utbildningen i ämnet syftar till att eleverna skall få så goda kunskaper i svenska att de med fullt utbyte kan tillgodogöra sig utbildningen inom studieinriktningen, så att de kan klara sig i vidare studier, i arbetslivet och i samhällslivet. (Skolverket, u.å.)

Ämnet svenska som andraspråk kan därmed sägas vara det viktigaste ämnet för dessa elever i deras gymnasiestudier, eftersom kunskaper i svenska är en förutsättning för att nå studieframgång i alla de skolämnen som undervisas på svenska inom elevens valda studieinriktning.

Oavsett om eleven väljer ett yrkesinriktat eller ett studieinriktat program i gymnasiet kommer den att behöva utveckla sitt ordförråd och sina kunskaper om ords betydelse och mening i olika kontexter. Ordförrådet omfattar ord som finns i språket och som den lärande aktivt kan använda eller som den har en passiv förståelse av. Ord och uttryck i språket kan ha en bokstavlig betydelse, men det finns även ord som har en bildlig, metaforisk, betydelse och som kan behöva tolkas för att förstås.

Tidigare forskning (Aamotsbakken m.fl., 2005; Askeland, 2008; Danesi, 2016; Golden, 2005; Haglund, 2018; Hoang, 2014; Kulbrandstad, 2003; Lindberg, 2017) visar att metaforiska ord och uttryck kan innebära speciella svårigheter för den som lär sig ett andraspråk. Mot bakgrund av denna kunskap har jag i detta arbete valt att närmare undersöka hur denna del av ordförrådet tas upp och undervisas i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan. I arbetet har jag valt att använda benämningen *metaforiskt språk* som ett samlande begrepp för ord, uttryck och fraser med metaforisk betydelse, bibetydelser eller överförda betydelser. Metaforiskt språk beskrivs och förklaras närmare i avhandlingens bakgrundskapitel (2.4).

Det metaforiska språket har genom historien kommit att intressera forskare från en rad olika discipliner, från filosofer och retoriker till litteraturkritiker, lingvister, filologer, psykologer, antropologer och sociologer (Danesi, 2016). Vissa betraktar metaforen som en språklig utsmyckning hemmahörande i skönlitteratur och retorik, medan andra ser den som essentiell för språket som helhet och starkt förknippad med tänkande, identitet och kultur (Kövecses, 2000, 2003, 2005; Sharifian & Palmer, 2007; Törneke, 2016). Det senare betraktelsesättet är det tongivande inom den kognitiva lingvistikens, inom vilken en stor del av den befintliga metaforforskningen återfinns (Danesi, 1992, 1995, 2003; 2016; Gibbs, 1994; Lakoff & Johnson, 2008).

Det finns även tvärvetenskaplig metaforforskning som tar sin utgångspunkt i sociokulturell teori (exempelvis Cameron, 2003; Lantolf, 2006; Semino, 2008) och kulturlingvistik som anlägger ett holistiskt, språkkulturellt perspektiv (Kövecses, 2003, 2005; Sharifian & Palmer, 2007). I avhandlingen har jag valt att utgå från den språk- och metaforsyn som kännetecknar den kulturlingvistiska teoribildningen eftersom jag uppfattar att den på ett fruktbart sätt sammanfogar den språksyn som kännetecknar den kognitiva semantiken med ett sociokulturellt perspektiv på språk. Anläggandet av ett kulturlingvistiskt språkperspektiv i avhandlingen motiveras med att det erbjuder ett vidgat perspektiv på metaforiskt språk.

Den kulturlingvistiska utgångspunkten används i sammanhanget för att markera min förståelse av metaforiskt språk och dess funktion i språket. Detta språkperspektiv ges en närmare presentation i kapitel 4.

## 1.2 Gymnasieämnet svenska som andraspråk i Gyll

Termen *andraspråk* har inte någon entydig betydelse. I denna avhandling har den valts eftersom den är identisk med Skolverkets benämning på det ämne som är föremål för studiens undersökningar. Forskning inom de fält som undersöker andraspråk och flerspråkighet betonar dock att elever som studerar svenska som ett andraspråk kan behärska flera andra språk än sitt förstaspråk och att svenskan i vissa fall kan vara ett tredje eller ett fjärde språk (Bardel, Falk & Lindqvist, 2016).

Eftersom avhandlingens fokus är undervisning i skolämnet svenska som andraspråk har jag valt att använda termen andraspråk i en allmän och övergripande betydelse och i enlighet med följande definition av Björn Hammarberg (2013):

Andraspråksinläring sker i det land där språket talas och innebär en socialisation in i det nya språket, medan främmandespråksinläring sker utanför språkmiljön, typiskt i skolan och högskolan. Beteckningen andraspråk är också den gängse övergripande termen för båda slagen. Formell inläring sker genom undervisning och studium, medan informell inläring sker genom kontakt med språket i det dagliga livet. Svenska som andraspråk i Sverige utgör således andraspråk i den trängre meningen och innefattar vanligen en kombination av informell och formell inläring. (Hammarberg, 2013, s. 28)

Svenska som andraspråk är ett av två valbara svenskämnen i gymnasieskolan. Till skillnad från i grundskolan är svenska som andraspråk i gymnasiet inte ett behovsprövat ämne, utan elever med ett annat förstaspråk än svenska kan välja vilket av ämnena de vill läsa (Hägerfeldt, Dabeski & Söderström Lareu, 2011; Sahlée, 2017).

I gymnasiet är svenska som andraspråk likställt med ämnet svenska. De två ämnena har gemensamma nationella prov i kurs 1 och kurs 3 och ger samma behörighet till högskolestudier (Economou, 2015; Sahlée, 2017). I båda ämnenas kurser ingår studier i språk och litteratur, men det föreligger tydliga skillnader i kunskapsinnehåll mellan svenska och svenska som andraspråk, speciellt i fråga om ämnenas undervisning om skönlitteratur. I ämnet svenska läggs traditionellt vikt vid litteraturhistoriska kunskaper och litteraturanalys, medan fokus i svenska som andraspråk mer riktas mot att betrakta litteraturen som ett medel för språkinläring och identitetsutveckling (Skolverket, 2017).

Ända sedan svenska som andraspråk inrättades som ämne har ämnet debatterats flitigt, såväl inomvetenskapligt som i samhälle och media (Economou, 2015; Sahlée, 2017; Tingbjörn, 2004).<sup>1</sup> I takt med att ämnet under de senaste decennierna fått fler elever har också forskning med anknytning till ämnet ökat. Något som påpekats av flera forskare är att styrdokumentet för svenska som andraspråk genom åren haft en tydlig strävan att öka jämlikheten i skolan,

---

<sup>1</sup> En redogörelse för ämnets historiska utveckling ges nedan i avsnitt 2.1.



men trots denna goda intention har undervisningen av olika anledningar inte lyckats omsätta detta i praktiken (Bjuhr, 2019; Sahlée, 2017; Torpsten, 2008). Några orsaker som lyfts fram är svårigheter att finna behöriga lärare, en avsaknad av passande bedömningsinstrument, ämnets status samt elevers och skolpersonals attityder (Bjuhr, 2019; Hyltenstam & Milani, 2012; Skolin-spektionen, 2010; Tingbjörn, 2004).

Flera forskare som anlagt ett läroplansteoretiskt perspektiv på ämnet har lyft fram skillnader mellan den nuvarande ämnesplanen och tidigare ämnesplaner (Economou, 2015; Hultin, 2006; Sahlée, 2017), exempelvis att Gy11 har tydligare formulerade kunskapskrav och att syftesbeskrivningarna riktar större fokus mot andraspråkstalarens möjlighet till interaktion och delaktighet i samhälls- och arbetsliv än att uppnå språklig förmåga på en nivå motsvarande en förstaspråkstalares. Förutom att utveckla och ge kunskaper om det svenska språket syftar undervisningen i svenska som andraspråk till att ge elever möjlighet att möta målspråket, reflektera över attityder, status och socioekonomisk klassificering av språkliga variationer samt behandling av texter anknutna till vardagsliv och samhälls- och arbetsliv (Hägerfeldt, Dabeski & Söderström Lareu, 2011, s. 182).

I mitt utforskande av meningserbudanden om metaforiskt språk i ämnet riktas intresset främst mot ämnesplanen i svenska som andraspråk i den nuvarande läroplanen Gy11 (Skolverket, u.å.). Ämnesplanen är ett viktigt dokument eftersom den stipulerar vilket kunskapsinnehåll som ska lyftas fram och undervisas i ämnet. Till ämnesplanen hör också Skolverkets kommentarmaterial för ämnet (Skolverket, 2012, 2017), vilka syftar till att ge en bredare och djupare förståelse av de urval och ställningstaganden som ligger bakom myndighetstexterna om ämnet och dess kurser. I avhandlingen förstås ämnesplanen och kommentarmaterial som något som tillsammans innefattar olika meningserbudanden om innehåll i ämnet.

Något kännetecknande för texter i styrdokument är dock att de inte är uttömmande, specifika och detaljerade, utan de lämnar en hel del utrymme för läraren att göra sina egna tolkningar och val gällande innehållet (T. Englund, 2005; Hultin, 2006). Det kunskapsinnehåll som undervisas styrs därför inte enbart av läroplanens eller ämnesplanens formuleringar om innehåll utan är också avhängigt vad läraren anser vara väsentligt att lära ut. Lärarens didaktiska val utgår därmed från dennes personliga tolkning av styrdokumentet, vilken kan vara färgad av traditioner inom ämnet eller olika uppfattningar om ämnet, till exempel uppfattningar och åsikter om vad som ska prioriteras i ämnesundervisningen och vad som kan väljas bort eller tonas ned (T. Englund, 1997, 2005; Hultin, 2006). Lärares ämnesuppfattningar kan vara avhängiga deras egen utbildning eller ha färgats av olika verksamheter där läraren varit verksam. Förekomst av sådana ämnesuppfattningar eller *svenskämneskoncept*

*tioner*<sup>2</sup> undersöks i avhandlingen i förhållande till hur meningserbjudanden om metaforiskt språk i styrdokument, i lärares yttranden om det upplevda innehållet i ämnesundervisningen och i läroböcker i ämnet kan inplaceras ämneskonceptionellt.

### 1.3 Skolverkets översyn av ämnet svenska som andraspråk

Under den tid som denna avhandling skrivits har regeringen uppdragit åt Skolverket (november 2020) att göra en bred översyn av ämnena svenska och svenska som andraspråk i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och kommunal vuxenutbildning (U2020/05524). Syftet med översynen uppges vara att alla elever ska få bättre förutsättningar att utveckla sina kunskaper i och om svenska språket samt få bättre förutsättningar att nå utbildningens mål. Översynen omfattar också en analys av skiljelinjer mellan de båda svenskämnen, målgrupper för utbildningen samt hur elevers övergångar mellan ämnen och skolformer ska gå till. Översynen var bestämd att redovisas till Utbildningsdepartementet i mitten av december 2021 men kom att förlängas till maj 2022.

Skolverkets redovisning *Bred översyn av svenskämnen* (Skolverket, 2022) ger en rad förslag på åtgärder för förbättringar som kan genomföras inom en snar framtid. Rapporten föreslår bland annat att svenska som andraspråk kompletteras med en ny grundläggande del för nybörjare och myndigheten efterlyser vidare att målgruppen för ämnet förtydligas samt att kompetensutveckling och mer stöd ges till lärare och rektorer.

I översynen finns förslag som berör gymnasietens båda svenskämnen, men Skolverket anser att dessa kräver en längre förberedelsestid innan de går att förverkliga (Skolverket, 2022). En av rapportens slutsatser är därför att reformarbetet fortgår och att det nya förslaget genomförs stegvis fram till år 2025, då en ny läroplan för gymnasiet träder i kraft.

I september 2022 presenterade Skolverket ett remissförslag till ny ämnesplan för svenska som andraspråk (dnr 2020:1822). Våren 2023 avslutades en andra remissomgång om programstrukturer, behörighetsföreskrifter och ämnesplaner och lämnades över till Skolverket för beslut under hösten 2023. Under våren 2023 publicerade Utbildningsdepartementet en proposition om ändringar som rör gymnasietens program och ämnen (prop. 2022/23:94). En tredje remissomgång genomfördes vid årsskiftet 2023/2024 och en fjärde remissomgång skedde under våren 2024. I december 2023 kom ett kommittédirektiv

---

<sup>2</sup> I avhandlingen används i enlighet med Hultin (2006) begreppet svenskämneskonceptioner om ämnesuppfattningar i ämnet svenska som andraspråk. Enligt Hultins definition ska ämneskonception förstås ”som en yttre ram som definierar och ger mening åt ämnets innehåll” (Hultin, 2006, s. 50).

(dir. 2023:175) från regeringen om införande av grundläggande svenska och översyn av modersmålsundervisningen. Direktivet föreskriver att ämnet svenska som andraspråk ses över för att bättre möta elever som saknar grundläggande kunskaper i det svenska språket men också förbättra mötet med elever som kommit längre i sin andraspråksutveckling. Översynen är planerad att redovisas i december 2024.

Regeringen fattade i december 2023 beslut om de gymnasiegemensamma ämnena i gymnasieskolan och för Komvux på gymnasial nivå. En viktig förändring är att ämnesbetyg ersätter kursbetyg i gymnasial utbildning från juli 2025. I Skolverkets konsekvensutredning för gymnasieskolan (dnr 2023:21, 2020:1822) beskrivs att syftet med ämnesbetygsreformen är ”att ge bättre förutsättningar till fördjupat lärande över tid där betyget ska spegla elevens kunskaper i ämnet som helhet. Ett ytterligare syfte är att ge bättre planeringsförutsättningar för lärare”. De nya ämnesplanerna kommer att tillämpas för utbildning som påbörjas efter den 30 juni 2025.

I avhandlingen behandlas inte den nya ämnesplanen för svenska som andraspråk i gymnasiet. Min motivering till att undersöka endast hittills gällande läroplan, Gy11, är att innevarande avhandling planerades och påbörjades innan regeringens översyn aviserades. När Skolverkets redovisning efter förlängd tid kom i maj 2022 var två av studiens undersökningar slutförda och den tredje var i sin slutfas. Ytterligare ett skäl till att inte undersöka den nya ämnesplanen är att de lärare som intervjuas i delstudie II endast har erfarenhet av att undervisa utifrån det stipulerade innehållet i ämnesplanen för svenska som andraspråk i Gy11.

## 1.4 Andraspråksundervisning och metaforiskt språk

I avhandlingen används benämningen *metaforiskt språk* för den typ av ord i ordförrådet som har en metaforisk, överförd eller bildlig betydelse. Valet av begreppet *metaforiskt språk* har gjorts utifrån att det är en vanligt förekommande benämning inom forskning som intresserat sig för ord med metaforisk betydelse, främst internationell med början från 1980-talet (Reynolds & Ortony, 1980).<sup>3</sup> Under de senaste två decennierna har begreppet även använts i svensk forskning inom området av Haglund, Jeppsson och Ahrenberg (2015), Jeppsson, Haglund, Amin och Strömdahl (2013), Pramling (2006) och Walldén och Nygård Larsson (2021).

---

<sup>3</sup> Begreppet används av en rad internationella forskare, bland andra Danahy (1986); Danesi (2015, 2016); Dong (2004); Golden (2005); Hoang och Boers (2018); Kövecses (2002, 2003); Lakoff och Johnson (2008); Lantolf (1996); Littlemore 2010; Littlemore, Krennmayr, Turner och Turner (2014); Littlemore och Low (2006a); MacArthur (2010); Mahmoodzadeh (2013); Paris (2018); Sabet och Tavakoli (2016); Russo (1997); Vosniadou, Ortony, Reynolds och Wilson (1984).

Begreppet metaforiskt språk nämns inte explicit i styrdokumenterna för ämnet svenska som andraspråk i gymnasiet, men kunskaper och förmågor som kan relateras till ordförrådet är centrala i ämnesplanens målbeskrivning och i det centrala innehållet i ämnets tre kurser. I avhandlingen undersöks därför (1) vad som sägs om kunskaper och förmågor som kan relateras till metaforiskt språk i styrdokumenterna, (2) hur lärare uppfattar att de tar upp metaforiskt språk i undervisningen och (3) hur metaforiskt språk tas upp i läroböcker i ämnet.

Ordförrådet är något som betonas starkt i svenska som andraspråk, såväl i grundskolan som i gymnasiet. I en artikel på Skolverkets webbplats Lärportalen beskriver Inger Lindberg (2017) ordförrådet som centralt för meningsskapande i all undervisning och som "skolspråkets hårdvaluta" (Lindberg, 2017, s. 1). Utvecklingen av ordförrådet i ett andraspråk handlar enligt Lindberg inte endast om att lära sig nya ord för redan kända begrepp, utan även om att lära sig att beskriva och kategorisera världen på andra sätt än man gjort i sitt förstaspråk.

Ordförrådet kan beskrivas i både bredd och djup, det vill säga mängden ord man behärskar samt hur väl man behärskar ordens betydelser och deras nyanser (Lindberg, 2017). Ord och uttryck som kan vara extra besvärliga för andraspråkstalare och som är vanligt förekommande både i det vardagliga språket och i skolspråket är uttryck med abstrakta överförda betydelser, partikelverb, flertydiga ord, homonymer, polysema ord samt ord med metaforisk betydelse (Lindberg, 2017).

Att ett ord eller uttryck är metaforiskt till sin natur innebär att det ska tolkas bildligt snarare än bokstavligt. Denna typ av ord och uttryck förekommer i alla språk och metaforanvändning är en allmänt förekommande del av språkanvändning och mänsklig dialog. Metaforiska uttryck varierar dock mellan språk och är ofta kulturspecifika, även om vissa språk kan ha samma eller liknande metaforiska uttryck. Ord och uttryck med metaforisk betydelse förekommer i både talat och skrivet språk, såväl i det vardagliga språket som i skolspråket. Metaforiska ord och uttryck är vanligt förekommande i skolans alla ämnen, till exempel i uttryck som *svarta hål*, *elektroners skal*, *stjärnors kollaps*, *grund för rasism*, *värmebölja*, *elektrisk ström* och *driva plåt* samt i svenska läromedel med uttryck som *kläcka idéer*, *tåget rusar fram* och *städer breder ut sig* (Lindberg, 2017, s. 10).

Forskning som undersökt förekomsten av metaforiska ord och uttryck inom olika typer av kommunikativa diskurser visar att metaforer är vanligt förekommande inom den skolspråkliga och akademiska sfären. I en studie av Steen m.fl. (2010) där andelen metaforiskt använda ord i olika databaser analyserades framkom att 18,5 % återfanns i akademiska texter, 16,4 % i nyhetstexter, 11,7 % i litterära texter och 7,7 % i muntliga konversationer.

Metaforiska uttryck används ofta i beskrivningar av abstrakta fenomen som exempelvis i fråga om känslor (att känna sig *uppåt* eller *nere*), tid (*tiden rinner i väg*) och existensen (*livet är mångfacetterat*) (Vogel, 2011). Utmärkande för

metaforiska uttryck är att deras betydelse ofta inte kan härledas från en ord-för-ord-tolkning av uttryckets beståndsdelar, vilket kan ställa till svårigheter för en andraspråkstalarare som exempelvis snabbt vill hitta en förklaring till ett ord, uttryck eller en fras i en ordbok.

Metaforens uppgift är att bildliggöra ett begrepp eller fenomen, ofta i syfte att förenkla förståelsen för mottagaren men det förutsätter att denne kan förstå och tolka betydelsen av själva uttrycket. För förstaspråkstalarare är metaforiska uttryck ofta så självklara att de inte tänker på att de använder dem, men för någon som lär sig ett nytt språk kan dessa uttryck vara mycket svåra att förstå och utgöra hinder i språktillägnet (Andreou & Galantomos, 2009; Danesi, 1995, 2003, 2016; Lindberg, 2017; Melin, 2012).

Andraspråksinlärares svårigheter att förstå och tolka ord och uttryck med metaforisk betydelse är ingen ny kunskap utan är ett känt faktum som kommenterats i flera skrifter utgivna av Skolverket. Det har även uppmärksamats i några svenska forskningsstudier samt i ett större antal internationella studier. Några svenska avhandlingar inom språkvetenskap och didaktik har sedan 2000-talets början noterat metaforiskt språk som svårt att förstå för elever som har svenskan som andraspråk (Magnusson, 2011; Olvegård, 2014), men få studier inom fältet riktar fokus mot hur det metaforiska språket undervisas i ämnet svenska som andraspråk i gymnasiet och vilka meningserbjudanden om metaforiskt språk som ges i undervisningen.

Skolverket har, som nämndes ovan, uppmärksammat andraspråkselevs svårigheter att förstå ord med metaforisk betydelse, till exempel i forskningsöversikten *Greppa språket* (Hägerfeldt, Dabeski & Söderström Lareu, 2011) samt i två artiklar publicerade på Skolverkets webbplats Lärportalen. I den ena artikeln med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling i skolans alla stadier behandlas ordförrådets betydelse och specifika svårigheter för andraspråkselever av Lindberg (2017) och i den andra belyser Jesper Haglund (2018) användningen av analogier och metaforer i naturvetenskap och teknik för årskurs 7–9 i grundskolan.

Eftersom ämnet svenska som andraspråk så starkt betonar ordförrådet och gymnasiestudier förutsätter att andraspråkselever kan förstå och använda skol-språket för att kunna tillgodogöra sig undervisningen i alla ämnen ser jag det som relevant att undersöka hur det metaforiska språket behandlas i ämnets undervisning. Som nämndes ovan betonar Skolverket att elever i gymnasiet behöver behärska en språknivå i form av ett vetenskapligt inriktat språk, vilket indikerar att det här rör sig om en avancerad språklig nivå. I inledningen till ämnesplanen i svenska som andraspråk uttrycks också att elever som läser ämnet ska utveckla ”ett rikt och funktionellt andraspråk”. Dessa båda utsagor beskriver önskade men vagt definierade nivåer av språkbehärskning hos de elever som studerar ämnet och i denna studie hoppas jag kunna utröna vad dessa beskrivningar av språket innebär och om de också ger utrymme för, och inbegriper, kunskaper om metaforiskt språk.

## 1.5 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att bidra med kunskap om vilka meningserbjudanden undervisningen i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan ger andraspråkselever att utveckla kunskaper om metaforiskt språk.

För att uppnå syftet har följande forskningsfrågor formulerats, vilka besvaras i varsin delstudie:

- Vilka meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen kan analytiskt urskiljas i styrdokumentet i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan? (delstudie I)
- Vilka meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen kan analytiskt urskiljas i lärares uttalanden om sin undervisning i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan? (delstudie II)
- Vilka meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen kan analytiskt urskiljas i läroböcker för kurserna svenska som andraspråk 1, 2 och 3 i gymnasieskolan? (delstudie III)

Studien har ett uttalat språkdidaktiskt syfte, eftersom den intresserar sig för hur kunskapsinnehållet metaforiskt språk behandlas i undervisningen i ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet. I besvarandet av forskningsfrågorna har jag valt att anlägga en läroplansteoretisk ansats och tolkningsram och en kvalitativ metodologi.

Med utgångspunkt från läroplansteoretisk teori utgår studien från två antaganden: (1) att meningserbjudanden för undervisning återfinns i styrdokument, i lärares didaktiska gestaltning av undervisning och i läromedel, (2) att studiens tre delstudier kan förstås som tillhörande tre läroplansteoretiska arenor (Lundgren, 1989; T. Englund, 2005; Wahlström, 2016): *formuleringsarenan* (delstudie I), *transformeringsarenan* (delstudie II och III) och *realiseringsarenan* (delstudie II och III). Realiseringsarenan undersöks indirekt via lärares utsagor om sin undervisning och även läroböckerna kan tolkas att denna arena indirekt, eftersom de utgör resurser för realiseringsarenan.<sup>4</sup> Resultaten av de enskilda delstudierna och studiens sammanlagda resultat kommer vidare att diskuteras utifrån hur meningserbjudanden om metaforiskt språk kan förstås i ämneskonceptionella termer.<sup>5</sup>

Den första forskningsfrågan (delstudie I) undersöker ämnesplanen för svenska som andraspråk och dess tre kurser för att i dessa analytiskt urskilja meningserbjudanden om metaforiskt språk. Ämnesplanens formuleringar analyseras i två steg: I steg 1 analyseras ämnesplanen induktivt genom en tematisk analys och i steg 2 analyseras resultatet av den tematiska analysen

---

<sup>4</sup> Det läroplansteoretiska perspektivet och de tre arenorna beskrivs närmare i avsnitt 4.1 och 4.2.

<sup>5</sup> Ämneskonceptioner beskrivs i avsnitt 4.4.3 och 4.4.4.

deduktivt med hjälp av tre analysfrågor. Den deduktiva analysen riktar fokus mot följande innehåll i ämnesplanen som relaterar till metaforiskt språk: (1) språkbehärskning, ordförråd och språklig variation, (2) språklig jämförelse och språklig reflektion och (3) skönlitteratur som språkutvecklande verktyg.

Den andra forskningsfrågan (delstudie II) undersöker meningserbudanden om metaforiskt språk i undervisningen i lärares utsagor om undervisning och ämnesinnehåll i gymnasiets tre kurser i ämnet. Lärarnas utsagor analyseras deduktivt genom didaktisk analys utifrån följande didaktiska grundfrågor: *vad*-frågan (val av undervisningsinnehåll och läroböcker som kunskapsinnehåll), *varför*-frågan (litteraturundervisningens legitimeringar och funktion), *när*-frågan (undervisningens sammanhang och tidsramar), *hur*-frågan (arbets sätt, hinder och olika aspekter av språkförståelse) och *vem*-frågan (elevers språkliga förutsättningar och förståelse av metaforiskt språk).

Den tredje forskningsfrågan (delstudie III) undersöker hur meningserbudanden om metaforiskt språk identifieras i sju läroböcker från fyra lärobokserier avsedda för undervisning i kurserna svenska som andraspråk 1, 2 och 3 i gymnasiet. Lärobokstexterna analyseras deduktivt genom innehållsanalys. Textanalysen genomfördes i tre steg. I steg 1 lästes textmaterialet igenom översiktligt för att få en överblick över förekomsten av ord, begrepp och innehåll i texterna som kan relateras till metaforiskt språk. I steg 2 närlästes varje lärobok med fokus på innehåll i texten som beskriver eller presenterar metaforiskt språk eller relaterade benämningar på sådant. I steg 3 granskades ord, uttryck och begrepp i läroböckerna mot bakgrund av delstudiens forskningsfråga och några relevanta aspekter valdes ut som underlag för två analysfrågor som ställdes till materialet.

## 1.6 Avhandlingens disposition

Kapitel 1 i avhandlingen ger först en presentation av studiens sammanhang. Det avsnittet följs av en beskrivning av ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan. Efter detta beskrivs avhandlingens undersökningsområde, andraspråksundervisning och metaforiskt språk. Kapitlet avslutas med en presentation av studiens syfte och forskningsfrågor samt en översikt över avhandlingens disposition.

I kapitel 2 ges en bakgrund utifrån fyra kunskapsområden som bedöms som relevanta för studiens sammanhang. I det första avsnittet ges en översikt över ämnets historia och den debatt som omgärdat ämnet sedan det inrättades som skolämne. Det andra avsnittet tar upp andraspråksutveckling och språknivåer och ger en översiktlig beskrivning av forskning om tillägnet av ett andraspråk, andraspråksutveckling och språknivåer. I det tredje avsnittet behandlas ordförrådsutveckling allmänt och utifrån ett andraspråksperspektiv samt ordförrådets betydelse i förhållande till läsförståelse på ett andraspråk. Kapitlet

avslutas med ett avsnitt som beskriver metaforen och dess funktion i språk och hur synen på metaforen kommit att förändras över tid.

Kapitel 3 redogör för tidigare forskning med relevans för avhandlingen. I två avsnitt beskrivs här forskning inom de fält som denna avhandling främst vill bidra med kunskap till: det läroplansteoretiska fältet och det ämnesdidaktiska fältet. Här ges inledningsvis en översikt över läroplansteoretisk forskning som på olika sätt undersöker skolämnens innehåll. Det andra avsnittet beskriver ämnesdidaktisk forskning med inriktning mot andraspråksundervisning och metaforiskt språk.

I kapitel 4 presenteras det läroplansteoretiska perspektiv som ramar in studien och de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för studiens tre delstudier. I kapitlets avslutande avsnitt ges en översikt över det kulturlingvistiska språkperspektiv som ligger till grund för studiens förståelse av metaforiskt språk.

Kapitel 5 behandlar studiens metod och material och redogör för forskningsdesign, det empiriska material som använts, hur materialet valts ut och samlats in samt materialtyper och analysmetoder i de olika delstudierna. Vidare följer en beskrivning av hur forskningsetiska frågor hanterats i förhållande till studiens undersökningar. Kapitlet avslutas med reflektioner över studiens valda metoder och tillvägagångssätt.

I kapitel 6 presenteras resultaten från delstudie I, styrdokumentsanalysen, som undersöker meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i styrdokumentet för ämnet svenska som andraspråk i gymnasiet. Först redovisas resultatet från den tematiska analysen av ämnesplanen och de contextualiserande kommentarmaterialen. Efter detta presenteras resultatet av den deduktiva analysen av utfallet från den tematiska analysen. Resultatredovisningen följs av en tolkande reflektion över ämnesplanens meningserbudanden om metaforiskt språk utifrån ett svenskämneskonceptionellt perspektiv. Kapitlet avslutas med reflektioner och slutsatser från delstudie I.

Kapitel 7 presenterar resultaten från delstudie II, intervjuundersökningen, som undersöker meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen i svenska som andraspråk i gymnasiet. Här redovisas resultatet av den didaktiska analysen av nio intervjuer med verksamma legitimerade lärare i ämnet. Efter resultatredovisningen följer en tolkande reflektion om meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i den av lärarna beskrivna undervisningen utifrån ett svenskämneskonceptionellt perspektiv. Kapitlet avslutas med reflektioner och slutsatser från delstudie II.

I kapitel 8 presenteras resultaten från delstudie III, läroboksundersökningen, vilken undersöker meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i läroböcker avsedda för undervisning i ämnet svenska som andraspråk i gymnasiet. Delstudiens resultat baseras på genomförda innehållsanalyser av sju läroböcker från fyra läroboksserier avsedda för undervisning i gymnasiets tre kurser i ämnet. Efter redovisningen av delstudiens resultat följer en tolkande reflektion över läroböckernas meningserbudanden om meta-



foriskt språk utifrån ett svenskämneskonceptionellt perspektiv. Kapitlet avslutas med reflektioner och slutsatser från delstudie III.

Kapitel 9 utgör avhandlingens diskussionskapitel. Inledningsvis diskuteras de tre delstudiernas resultat i relation till tidigare forskning. Efter detta följer ett avsnitt som diskuterar samband mellan meningserbudanden om metaforiskt språk i undervisningens tre arenor: formuleringsarenan, transformeringsarenan och realiseringsarenan. Vidare diskuteras jämförelser mellan meningserbudanden om metaforiskt språk och ämneskonceptioner och i sammanhanget förs även ett resonemang om utbildningskonceptionella mönster och instrumentalitet i utbildning och undervisning. Efter detta diskuteras avhandlingens kunskapsbidrag och i samband därmed görs en ämnesreflektion. Detta avsnitt följs av en metodreflektion. Kapitlet avslutas med förslag på framtida forskning.

Kapitel 10 är en sammanfattning av avhandlingens innehåll på engelska.

## 2. Bakgrund

Detta kapitel syftar till att ge en bakgrund till studien och belyser några kunskapsområden som har relevans för undersökningsämnet. I kapitlet presenteras inledningsvis en översikt över hur ämnet svenska som andraspråk utvecklats sedan det blev ett eget ämne i gymnasiet. Efter detta följer två avsnitt som tillsammans ger en bild av de språkliga förväntningar som andraspråkselever möter i skolan och vilka svårigheter som kan uppstå i tillägnandet av ett skol-språk. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om metaforer och metaforiskt språk ur ett historiskt perspektiv och belyser hur den traditionella synen på metaforer kom att förändras inom vissa teoribildningar under 1900-talets senare del.

### 2.1 Ämnet svenska som andraspråk – historia och utveckling

Ämnet svenska som andraspråk är idag ett relativt väl utforskat ämne och dess historia och utveckling har beskrivits i en rad forskningsöversikter (Sahlée, 2017; Economou, 2015; Fridlund, 2011; Hyltenstam & Milani, 2012). Rötterna till skolämnet svenska som andraspråk började utvecklas från slutet av 1960-talet, då efterfrågan på andraspråksundervisning i svenska ökade som en följd av dåtidens arbetskraftsinvandring till Sverige (Tingbjörn, 2004). Gällande undervisning för barn och ungdomar nämner grundskolans och gymnasiets läroplaner Lgr 69 och Lgy 70 stödundervisning för nyinvandrade elever. Stödundervisningen syftade till att eleverna så snart som möjligt skulle slussas in i ordinarie undervisning (Tingbjörn, 2004).

Enligt Lena Fridlund (2011) var det inom universiteten som diskussionen om det som senare kom att bli ämnet svenska som andraspråk tog sin början. Denna diskussion betonade vikten av att anpassa utbildningar utifrån samhällets och arbetsmarknadens förändrade behov i det alltmer mångkulturella Sverige. För att möta dessa nya utbildningsbehov inrättades under 1970-talet kurser inom lärarutbildningen (Fridlund, 2011; Tingbjörn, 2004). I början av decenniet gavs en 20-poängskurs<sup>6</sup> i ”Svenska för invandrarundervisning” och

---

<sup>6</sup> Ett nytt poängberäkningssystem för högskolan infördes efter 1 juli 2007. Heltidsstudier under ett studieår (40 veckor) ger 60 högskolepoäng (hp) och en veckas studier motsvarar 1,5 hp. Enligt tidigare system motsvarade en veckas heltidsstudier 1 hp och ett års heltidsstudier 40 hp (Högskoleförordningen, SFS 1993:100 och SFS 1993:100, ändring 2006:1053).

vid decenniets slut hade kursutbudet ökat till 60 poäng (Tingbjörn, 2004). Trots att antalet kurser inom lärarutbildningen ökade fanns ännu inget etablerat skolämne för andraspråksundervisning i svenska.

Tingbjörn (2004) beskriver att utbildningen under 1970-talet och större delen av 1980-talet inte var regelbunden och det kom att dröja till 1987 innan svenska som andraspråk inrättades som ämne inom lärarutbildningen. I 1980-talets läroplan för grundskolan, Lgr 80, fick svenska som främmande språk egen kursplan men det blev inget eget ämne utan syftade till att fungera som stödämne till svenskämnet. Så snart elever nått en viss språklig nivå skulle de enligt kursplanen övergå till den ordinarie undervisningen i svenska (Tingbjörn, 2004). Först 1989 blev svenska som andraspråk ett eget skolämne i gymnasiet och från 1995 i hela skolsystemet, med egen kursplan i grundskolan och gymnasiet (Fridlund, 2011; Hyltenstam & Lindberg, 2004; Sahlée, 2017; Tingbjörn, 2004). Som eget ämne likställdes svenska som andraspråk med andra skolämnena och skulle inte längre betraktas som en form av stödundervisning till ämnet svenska (Tingbjörn, 2004). Ämnets status höjdes ytterligare 1997, då betyg i svenska som andraspråk jämfördes med betyg i svenska vid antagning till universitet och högskolor.

Som nämnts i inledningskapitlet har ämnet svenska som andraspråk sedan det inrättades varit föremål för debatt (Economou, 2015; Sahlée, 2017; Tingbjörn, 2004). Ämnet har sedan starten haft en intention att öka jämlikheten mellan elever med svenska som andraspråk och övriga elever men har av olika anledningar inte lyckats med detta (Bjuhr, 2019).

Något som återkommit i den skolpolitiska diskursen är frågan om likvärdighet och hur man skapar en andraspråksundervisning som bygger på rättvisa och jämlikhet. Likvärdighet är ett begrepp med flera betydelser, vilket Westling Allodi (2007) på ett tydligt sätt åskådliggör i en artikel om andraspråkselevers möjlighet till likvärdig utbildning i det svenska skolsystemet. I artikeln lyfter författaren fram två förklaringar av begreppet likvärdighet, *equality-as-uniformity* och *equality-as-equal-opportunity*, där den förstnämnda kan förstås som att elever får tillgång till samma utbildning, förutsättningar och bedömning medan den senare innebär att elever får tillgång till en utbildning som är utformad efter varje individs förutsättningar och behov. I ämnet svenska som andraspråk i Gyll utgår undervisningen från individens förutsättningar och behov och är därför i överensstämmelse med definitionen *equality-as-equal-opportunity*. Enligt Hedman och Magnusson (2018) baseras ämnet i sin nuvarande utformning på *equality-as-equal-opportunity* för att kunna uppfylla särskilda undervisningsbehov som tar sin utgångspunkt i forskning om andraspråk.

I både grundskolan och gymnasiet är den elevgrupp som studerar ämnet heterogen i sin behärskning av målspråket svenska (Hedman & Magnusson, 2018). Likvärdighetsproblematiken har enligt Hedman och Magnusson funnits med sedan ämnet svenska som andraspråk inrättades. Bara ett par år efter att ämnet infördes identifierades brister i såväl implementering som genom-

förande. Dessa brister bestod bland annat i att tillgång till behöriga lärare var låg, bedömningsinstrument saknades och forskningsstudier om elevers och vårdnadshavares attityder till ämnet indikerade att ämnet betraktades ha låg status i förhållande till ämnet svenska (Hedman & Magnusson, 2018).

## 2.2 Andraspråksutveckling och språknivåer

För nästan en femtedel av eleverna i gymnasieskolan är svenska ett andra- eller tredjespråk (Economou, 2015) och många har svårt att tillägna sig en språknivå i målspråket som kan jämföras med en förstaspråkstalares (Abrahamsson & Hyltenstam, 2004; Sahlée, 2017). Den ökande andelen elever med annat språk än svenska har resulterat i en efterfrågan på olika språkutvecklande åtgärder i undervisningen, i synnerhet inom skolämnet svenska som andraspråk. Sådana åtgärder bidrar till att eleverna behärskar språket på ett sätt som möjliggör för dem att uppnå likvärdighet och jämställdhet i samhället och arbeta eller studera vidare efter gymnasiet (Enström, 2013; Hajer & Meestringa, 2014; Lindholm, 2019).

Andraspråkstalares språkliga utveckling och framgång i skolan är inte bara att betrakta som en funktion kopplad till det faktum att det rör sig om ett andraspråk, utan står också under påverkan av faktorer som är både individuella, sociala, kulturella och kontextuella. Här kan nämnas exempelvis språk- och textsyn, motivation, språkliga vanor i familjen, socioekonomisk status, ankomstålder, kön och skolbakgrund (Abrahamsson, 2009; Hyltenstam, Axelson & Lindberg, 2012; Ahlgren, 2014). Andraspråks elever förväntas ofta lära sig ett nytt språk samtidigt som de ska lära in ny kunskap genom detta, det vill säga ett språk som de ännu inte behärskar. Detta är av naturliga skäl tidskrävande och det beräknas i optimala fall ta upp till två år att tillägna sig det kommunikativa vardagsspråket, men att erövra det mer avancerade skolspråket kan ta fem till åtta år eller längre (Cummins, 2000, 2008, 2017; Löthagen, Lundenmark & Modigh, 2012; Viberg, 1993).

Under grundskolans senare del och i gymnasiet behöver eleverna utveckla en mer avancerad språknivå för att kunna ta del av undervisningen i alla ämnen. De behöver nu kunna förstå och använda ett vetenskapligt inriktat skolspråk, innehållande såväl abstrakta ämnesspecifika termer som lågfrekventa ord (Hajer & Meestringa, 2014). Skolspråket utmärks av att det är mer likt skriftspråket än vardagsspråket, vilket innebär att det till sitt uttryck är mindre personligt och mer explicit.

Ett annat drag hos skolspråket är att det har större lexikalisk täthet och är mer strukturerat än vardagsspråket (Gibbons, 2018; Schleppegrell, 2004). Det har också en mer monologisk prägel än vardagsspråket i det att både elevers läsning och textproduktion sker individuellt (Fristedt, 2016).

En annan typ av ord som kan vålla svårigheter är vardagsspråkliga ord som har en specifik betydelse i ämnesspråket och därför kan riskera att miss-

uppfattas, till exempel ord som *rymma, rot, vågor, volym* (Enström, 2013; Fristedt, 2016; Svensson, 2016). Denna typ av ord förekommer i skolans alla ämnen och som beskrivits ovan kan en del av dessa ord ha en metaforisk betydelse.

Andraspråkselevs användning av skolspråket lyfts fram i en rapport om flerspråkiga elevers tillgång till utbildning och språk i skolan samt vilka implikationer detta får för lärarutbildningen (Norberg Brorsson & Laino, 2015). Rapporten är en uppföljning av det tidigare EU-projektet EUCIM-TE (European Core Curriculum Inclusive Methods – Teacher Education) som genomfördes åren 2008–2010. Resultatet visar att både nationell och internationell forskning pekar mot att andraspråkselever generellt har otillräckliga kunskaper i skolspråket och att detta är en bidragande orsak till bristande studieresultat. Denna bild bekräftas av Hajer (2003) som i beskrivningen av flerspråkiga elevers skolsituation i Holland lyfter fram att elever i olika skolformer och elevgrupper, även de som är födda i Holland, ofta har ett fungerande vardagsspråk men har svårigheter att följa med i ämnesundervisningen eftersom de ännu inte behärskar skolspråket.

Lindberg (2009) påpekar att skolspråket inte utvecklas naturligt på samma sätt som vardagsspråket, utan det kräver en mer medveten och systematisk undervisning med explicit vägledning och tydliga modeller. På grund av skillnader i språklig och social bakgrund är många skolelever enligt Lindberg olika rustade att möta skolans språkliga krav och hon lyfter fram att flerspråkiga elever som är födda i Sverige, likaväl som de som kommit till landet senare, kan ha haft begränsad kontakt med ett mer formellt svenskt standardspråk. För dessa elever kan mötet med skolspråket vara som att möta en ny språkkultur (Lindberg, 2009).

I en rapport om avancerad andraspråksanvändning betonar Hyltenstam, Bartning och Fant (2014) startålderns betydelse för den slutliga språknivån hos andraspråkstalare och vilken inverkan som inre och yttre faktorer kan ha på andraspråksinlärares språknivå. Med inre faktorer avses här inlärningsålder, mognadsbegränsningar, språkbegåvning och passion för språkinläring och som exempel på yttre faktorer nämns social kontext, politisk-ekonomiska och arbetsmarknadsmässiga faktorer, flerspråkig omgivning samt etniska och kulturellt baserade bedömningar av egen och andras språkanvändning (Hyltenstam, Bartning & Fant, 2014).

I sin summering av de inre faktorernas inverkan konstaterar författarna följande: (a) att det föreligger ett tydligt negativt samband mellan startålder och slutlig språkbehärskning, (b) att helt modersmålsliknande slutnivåer inte förekommer hos inlärare som påbörjat sin språkinläring efter puberteten (här 13 års ålder) och (c) att färre än vad man tidigare antagit (kanske till och med en minoritet) av dem som påbörjat sin inläring före 13 års ålder uppvisar en slutnivå i andraspråket liknande en modersmålstalare (Hyltenstam, Bartning & Fant, 2014, s. 60).

Resultatet kan enligt författarna tolkas som stöd för att mognadsbegränsningar existerar och att neurokognitiva förändringar i hjärnan gör att inläring av ett andraspråk försåras med stigande startålder. Rapporten visar att även små fördröjningar av språklig exponering i den tidiga barndomen tenderar att leda till att språkbehärsningen inte blir så utvecklad som hos en förstaspråkstalarare, något som indikerar att hjärnans mognadsbegränsningar kan ha effekt på språkinläring (Hyltenstam, Bartning & Fant, 2014). Inom forskningsfältet råder dock inte konsensus kring synen på mognadsbegränsningar, utan vissa forskare hävdar att det är tvåspråkigheten i sig som orsakar begränsningarna och andra gör gällande att jämförelser mellan andraspråkstalarare och förstaspråkstalarare avseende språknivå inte kan eller ens bör göras (Abrahamsson & Bylund, 2021; Bylund, Hyltenstam & Abrahamsson, 2013).

Vad som utmärker en avancerad andraspråksnivå och hur denna kan förstås och definieras är viktiga och relevanta frågor i denna avhandling, eftersom förståelse av uttryck med metaforisk betydelse är förbunden med en avancerad språknivå i målspråket.

## 2.3 Ordförråd och läsförståelse

Språkets lexikon, eller ordförråd, är ett område som kan sägas vara väl utforskat. Ordförrådet har av många forskare pekats ut som den enskilt viktigaste faktor som påverkar språkförståelsen (Elbro<sup>7</sup>, 2004; Enström, 2004; Lindberg, 2006, 2017). Forskning om läsförståelse har också påvisat en tydlig koppling mellan mängden läsning och en utvecklad vokabulär samt att starka läsare snabbare får ett större ordförråd än svaga läsare (Elbro, 2004). Studier av förhållandet mellan ordförråd och läsförståelse visar att läsare generellt måste förstå 75–99 % av alla ord i en text för att förstå innehållet (Nation, 2001; Walter, 2003). Läsförståelse och läshastighet ökar om orden är bekanta och läsaren inte behöver gissa innebörden (Enström, 2013), men om mer än 20–25 % av orden i en text är okända blir det svårt att förstå innehållet i det som läses (Hyltenstam, 2010).

Att förstå vilken typ av ord som består av språkspecifika kollokationer som i sig är idiomatiska utgör en betydande svårighet även för en avancerad andraspråkselev (Enström, 2013; Hyltenstam, Bartning & Fant, 2014). Många andraspråkselever har vanligtvis inte utvecklat en vokabulär som liknar den hos förstaspråkselever i samma ålder, vilket är en skillnad som ofta kvarstår under hela skolgången (Enström, 2013; Hyltenstam, 2010).

Som påpekats av Enström (2004) är det inte lätt att besvara hur många ord det finns i svenskan, hur många ord en förstaspråkselev måste behärska eller

---

<sup>7</sup> Carsten Elbro (2004) uttalar sig här allmänt om ordförrådet och inte specifikt gällande elever som studerar ämnet svenska som andraspråk. Detsamma gäller för dennes utsaga om sambandet mellan läsning och ordförråd.

vilka ord man måste kunna för att klara sig bra genom skolsystemet. Det har genom åren gjorts försök att beräkna infödda talares ordförråd, men dessa resultat är inte samstämmiga och det finns i nuläget ingen allmänt accepterad beräkning av hur stort ordförråd enskilda individer besitter (Enström, 2004). Exempelvis hävdar Viberg (1993) att man bör kunna ungefär 40 000 ord för att kunna läsa en svensk dagstidning med god förståelse. Denna siffra motsvarar det ordförråd (30–40 000 ord) som Skolverkets skrift *Greppa språket* (Hägerfeldt, Dabeski & Söderström Lareu, 2011) uppger att det krävs för att kunna förstå en lärobok på gymnasiet.

Att kunna ett ord inbegriper flera dimensioner. Enligt Nation (2001) utgörs ordkunskap av kunskaper om ords form, betydelse och användning. Vetskap om form innebär att känna till hur ord uttalas och stavas samt deras morfologi. Att förstå ett ords betydelse inbegriper att känna till kopplingen mellan ordet och dess betydelse samt innebörd och referenter och associationer till andra ord med liknande betydelse. Att ha kunskaper om ett ords användning innebär att veta något om hur ordet används, vilka grammatiska funktioner det har, vilka ord det ofta förekommer tillsammans med samt i vilken eller vilka kontexter ordet brukar användas (Nation, 2001).

När det gäller ords uttryckssida har ord ofta flera betydelser eller betydel-senyanser. Enligt Enström (2013) kan man räkna med att uppemot 60 % av alla ord i svenskan har mer än en betydelse. Detta innebär att de vid sidan av sin grundbetydelse kan ha en eller flera överförda betydelser. En vanlig form av sådan mångtydighet utgörs av lexikala metaforer. Dessa kan utgöra hinder för förståelse för andraspråkstalare, eftersom det kan vara svårt att avgöra om sådana ord och uttryck ska tolkas bokstavligt eller metaforiskt.

För att tolka ett metaforiskt uttryck behöver uttolkaren för det första känna till ordens grundbetydelser för att kunna avgöra att det rör sig om en metafor och för det andra ha en omfattande omvärldskunskap (Enström, 2013). Inom ordförrådsforskningen beskrivs ordförrådet ofta i form av aktivt och passivt ordförråd eller, som Nation (2001, s. 27) benämner det, produktiv respektive receptiv förmåga.

I det aktiva ordförrådet ingår alla de ord individen kan använda i tal eller skrift och det passiva ordförrådet inbegriper alla ord man förstår muntligt eller skriftligt (Enström, 2013; Lindqvist, 2016; Nation, 2001). Inom forskningsfältet är även begreppen bredd och djup centrala. Ordförrådets bredd markerar det antal ord en inlärare kan använda och/eller förstå och ordförrådets djup beskriver hur väl man behärskar orden (Enström, 2013; Lindqvist, 2016).

Kunskaper om ord är som ovan beskrivits väsentliga för språkförståelse och är nära förbundet med både läsförståelse och skriftlig uttrycksförmåga. I skolan möter eleven olika typer av texter, till exempel lärobokstexter, sakprosatexter och skönlitterära texter. Forskning visar att lärobokstexter och sakprosatexter kan utgöra speciella svårigheter för flerspråkiga elever, eftersom dessa ofta är informationstäta och innehåller ett abstrakt språkbruk (Lindholm, 2019). Lärobokstexter och sakprosatexter kan också innehålla lexikala meta-

forer, vilka kan utgöra stora hinder för förståelse av textens innehåll (Kulbrandstad, 2003; Olvegård, 2014).

## 2.4 Om metaforen och dess funktion i språket

Metaforer brukar beskrivas som en av den klassiska retorikens fyra huvudtroper och ordet är en sammansättning av grekiskans ordled *meta* (över) och *pherein* (att bära) och betyder ungefär 'överföring' eller 'att bära över' (Törneke, 2016). Enligt *Rhetorica ad Herennium*, den äldsta bevarade handboken i retorik från år 85–84 f.Kr., bör en metafor gå över till ett likartat ting på begripliga grunder (Bergh, 2005). I en språklig metafor används ett ord, en fras eller en mening i stället för det som egentligen avses och meningen bärs då över från ett sammanhang till ett annat (Melin, 2012; Törneke, 2016). Förnklat kan metaforen förklaras som ett bildligt uttryckssätt som verkar genom att ett ord eller flerordsuttryck används i överförd betydelse (Svanlund, 2001). Törneke (2016) illustrerar denna överföring och metaforens två delar genom exemplet *han är en nallebjörn* och *hon är en terrier*:

En sak antas känd (hur en stor nallebjörn är) och personen som beskrivs på detta sätt blir i någon mening känd just genom att det som redan tidigare gällde nallebjörnar nu också gäller honom. I metaforen *hon är en terrier* antas en terriers agerande vara känt och därmed har något, genom metaforen, blivit känt också om den person som avses. Ett fenomen antas mer känt i något avseende och dess egenskaper förs i någon mening över till ett annat fenomen. (Törneke, 2016, s. 24)

Det mer kända fenomenet i en metafor brukar benämnas metaforens källa, vilket i Törnekes exempel ovan är nallebjörnen respektive terriern. Det mer okända ledet i metaforen kan benämnas metaforens mål, vilket i exemplet ovan representeras av en man respektive en kvinna (Törneke, 2016, s. 24). Begreppen källa (source) och mål (target) används allmänt inom metaforforskning, oberoende av teori, för att beskriva metaforens två delar (Törneke, 2016).<sup>8</sup>

Teorier om metaforens funktion och vilken roll den har i mänskligt språk har fram till 1900-talet diskuterats främst inom filosofin. Redan Aristoteles intresserade sig för metaforer som fenomen och beskrev begreppet på följande sätt: "En metafor är att ett ord som betecknar en sak förs över till en annan sak" (Aristoteles, 1994, s. 56). Genom historien har metaforen mest kommit att betraktas som en utsmyckande stilfigur i tal och text (Törneke, 2016), men

---

<sup>8</sup> Begreppen används av Lakoff och Johnson (2008) i boken *Metaphors we live by*, utgiven första gången 1980, och brukas allmänt inom kognitiv lingvistik och semantik. Inom stilistik och litteraturkritik har begreppen *tenor* och *vehicle* använts, bland andra av litteraturkritikern I. A. Richards.



under 1700- och 1800-talen framförde filosofer som Johann Herder och Wilhelm von Humboldt teorier om ett samband mellan språk och tänkande.

Under 1900-talets första decennier fick deras teorier efterföljare i antropologen Franz Boas, antropolog-lingvisten Edward Sapir och lingvisten Benjamin Lee Whorf, av vilka de två sistnämnda förknippas med publiceringen av den lingvistiska relativitetsprincipen 1929 och Sapir-Whorfhypotesen (Allwood, 1983, 2003; Bylund & Athanasopoulos, 2015; Linell, 1982; Strömquist, 2009).<sup>9</sup> Dessa teorier fick dock aldrig något genomslag i samtiden och under större delen av 1900-talet kom språkvetenskapen att präglas av starka universalistiska trender, enligt vilka språkets innersta väsen utgörs av dess syntaktiska organisation snarare än av något som berör organisation av begrepp eller innehåll (Allwood, 2003).<sup>10</sup>

I början av 1980-talet genomgick metaforforskningen något av en renässans genom publicerandet av Georg Lakoff och Mark Johnsons bok *Metaphors we live by* (2008), där de lyfte fram metaforens betydelse i språk och lanserade en teori om konceptuella metaforer. Enligt denna teori utgör de konceptuella metaforerna grunden för de lexikala (språkliga) metaforerna (Lakoff & Johnson, 2008; Vogel, 2011).

Denna avhandlings fokus riktas mot metaforiskt språk i undervisning och olika typer av metaforer som kan förekomma i språk avhandlas därför inte i sammanhanget. Begrepp som lexikal och konceptuell metafor nämns dock i avhandlingens kapitel 2, bakgrund, och i kapitel 3 som redovisar tidigare forskning. Det är därför relevant att ge en kort förklaring av vad som kännetecknar en lexikal metafor och en konceptuell sådan samt hur jag i denna studie har valt att förstå de båda begreppen.

Inom metaforforskningen finns det ingen entydig och uttömmande definition av begreppet metafor. Enligt Svanlund (2001) beror detta på flera faktorer, till exempel det faktum att synen på metaforer är intimt förbunden med forskares språkteoretiska utgångspunkter och preferenser samt att olika forskare inriktat sig på olika typer av metaforer i sin forskning. I denna avhandling har jag valt att uppfatta begreppet metafor som en beteckning för ett bildspråkligt uttryck som verkar genom att ett ord eller flerordsuttryck används i överförd betydelse (Svanlund, 2001). Min förståelse av begreppet ligger också i linje med följande definition som föreslagits av Lena Ekberg (1993) i artikeln ”Verbet *ta* i metaforisk och grammatikaliserad användning”:

---

<sup>9</sup> Enligt denna hypotes präglas individens verklighetsuppfattning av det språk den talar. Hypotesen har en stark respektive svag version, där den starka sägs påvisa språket som helt bestämmande över tanken, medan den svaga gör gällande att språket förvisso påverkar, men att det endast till viss del styr verklighetsuppfattning och tänkande (Linell, 1982; Strömquist, 2009). Enligt Bylund och Athanasopoulos (2015) hävdade Whorf själv den svaga versionen och betraktade snarare språket som en påverkansfaktor i den mån att individen lär sig att kategorisera verkligheten i enlighet med det språk den talar.

<sup>10</sup> En representant för detta förhållningssätt är exempelvis lingvisten Noam Chomsky som betraktar syntaxen som oberoende av alla allmänna kognitiva mekanismer (Abrahamsson & Bylund, 2012, s. 173; Allwood, 2003, s. 2).

Metaforisk överföring innebär att vi använder oss av en semantisk struktur som hör till en viss, specifik erfarenhetsdomän för att uttrycka en betydelse som hör hemma i en annan erfarenhetsdomän för käll- respektive måldomänen. Den ”bokstavliga” betydelsen hos ett metaforiskt uttryck är alltså den betydelse som uttrycket har i källdomänen, medan den ”överförda” betydelsen är den betydelse som uttrycket har i måldomänen (Ekberg, 1993, s. 107).

*Lexikal* är en beteckning inom lingvistik och syftar endera på ord eller ordförrådet eller inom semantiken på morfem som utgör ett eget ord eller betydelsen av ett ord (Dahllöf, 1999). Användningen av begreppet i denna studie motiveras av behovet av att kunna diskutera sammanhang där den språkliga metaforen betraktas i förhållande till den konceptuella metaforen och då resonemanget skulle kunna framstå som oklart om endast ordet metafor används.

*Konceptuell metafor* är benämningen på en typ av metafor som inte verkar endast i språket utan även i det konceptuella/begreppsliga systemet. Den konceptuella metaforen är utgångspunkt för de lexikala metaforerna och kan beskrivas som en form av underliggande strukturer eller tankemönster, ett slags metaforiska begrepp i vårt medvetande. Enligt Anna Vogel kan den konceptuella metaforen förstås som ”ett sätt att tänka, ett sätt att förstå en viss företeelse med hjälp av en annan” (Vogel, 2011, s. 62). Den sammanfattar enskilda språkliga metaforer och påvisar gemensamma drag hos dessa. Vogel beskriver och exemplifierar begreppet på följande sätt:

En konceptuell metafor ska skiljas från en språklig metafor. Exempel på en konceptuell metafor är HÄLSA OCH LIV ÄR UPP. En motsvarande språklig metafor är till exempel *jag är på topp*. Den konceptuella metaforen berättar om att man beskriver hälsa och liv, som är en mer abstrakt domän (hälsa är svårt att ”ta på”) med hjälp av en mer konkret domän (man kan se vad som är ovsidan eller undersidan på ett konkret föremål. (Vogel, 2011, s. 98).<sup>11</sup>

Alla ord och uttryck som frångår sin konventionella betydelse anses inom den konceptuella metaforteorin vara metaforiska till sin natur och därmed har många ord och uttryck som uppfattas som vardagliga ofta en metaforisk dimension. Företeelser som exempelvis beskrivs genom föreställningsschemat upp-ner men som saknar en fysisk rumslik förankring är därmed metaforiska uttryck (Vogel, 2011).

I svenskan, liksom i andra språk, används metaforiskt språk i olika sammanhang för att beskriva olika fenomen. I exemplet ovan förknippas hälsa och liv med uppåtgående (riktning) och är i det fallet att betrakta som något positivt. Det metaforiska uttrycket *jag svävar på moln* kan kopplas till den konceptuella metaforen GLAD ÄR UPP, medan uttryck som *jag känner mig nere*

---

<sup>11</sup> Ortografiskt är det vedertaget att markera konceptuella metaforer i skrift genom kapitäl och lexikala metaforer kursivt. Detta görs för att förtydliga att det rör sig om konceptuella strukturer och mönster och inte om orden eller uttrycken i sig (Boström, 2018, s. 12). Tillvägagångssättet härrör från boken *Metaphors we live by* (Lakoff & Johnson, 2008) och har också beskrivits av Lakoff i artikeln ”Conceptual metaphor” (2006, s. 192f).

härör från den konceptuella metaforen LEDSEN ÄR NER, vilken beskriver sinnesstämningar som sorg och depression (Vogel, 2011, s. 62f; Lakoff & Johnson, 2008, s. 15). Språkliga och konceptuella metaforer kan vara universella, men de är ofta språkspecifika i det att de präglas av det språk och samhälle och den kultur i vilka de uppkommit och verkar (Kövecses, 2004, 2005).

## 2.5 Läromedel och läroböcker

Den tredje delstudien i denna avhandling undersöker hur metaforiskt språk som kunskapsinnehåll framställs i sju läroböcker avsedda för undervisning i gymnasiets tre kurser i svenska som andraspråk. Tillsammans med lärarens muntliga kommunikation kan läroboken utgöra ett viktigt hjälpmedel i undervisningen (T. Englund, 1997; Liberg, 2000). I undersökningen av ämnet är läroböcker intressanta eftersom de utgör centrala meningserbjudande instrument för den lärande i undervisningen (T. Englund, 1997). Undervisning som meningserbjudande ges en utförligare beskrivning nedan i avsnitt 4.3.

Forskning om läromedel visar att dessa fortfarande utgör en viktig del i undervisning. I forskningslitteraturen används ofta benämningarna *läromedel* och *läroböcker* synonymt. Enligt Staffan Selander (1988) kan det bero på att läromedel traditionellt har betecknat allt material som skapats för att användas i skolundervisning. Detta innebär att läromedel innefattar alla hjälpmedel som lärare använder i sin undervisning, exempelvis läroböcker, läseböcker, övningsböcker, ordböcker, kulamar och anatomiska dockor (Selander, 1988). Sedan skolan digitaliserades räknas även digitala resurser för informationshämtning, kommunikation och skapande av multimodala texter som läromedel. Hit räknas även spel av olika slag (SOU 2021:70).

Läroboken är historiskt en av skolans äldsta informationskällor och inom vissa ämnen fortfarande kanske den viktigaste (Kenndal, 2011). Enligt den senaste statliga läromedelsutredningen från 2021 (SOU 2021:70) visar flera forskningsstudier att digitala läromedel används mer frekvent i skolan och att detta på sikt kan inverka såväl på undervisningen som på ämneskonceptioner.

Ett utmärkande drag hos läroböcker är att de representerar en specifik genre som kan sägas både definiera konventioner och styra produktionen av läromedel (B. Englund, 2006). Läroböcker präglas av styrdokumentet men även av selektiva ämnesstraditioner vad gäller innehåll och form (T. Englund, 2007). Det utvalda innehållet i läroböcker reflekterar ett samhälles kodifierade kunskaper och värderingar samt uttrycker och reproducerar ett samhälles offentliga bild av sig själv (Selander, 1988, 2003). Något som är utmärkande för läroböcker är att de inte är statiska utan står i ett dialektiskt förhållande till omgivningen i det att de både påverkar och påverkas av denna (Selander, 2003). Eftersom läroböcker är exempel på vad som räknas som kunskap i skolans värld kan de också ses som förmedlare av metakunskap (Selander, 1992,

1994, 2003). Därmed är läroböcker inte bara att betrakta som källor till kunskap utan även som norm för kunskap (Selander, 2003).

Forskning om läroböcker kan ha olika syften och den kan utifrån dessa delas in i kategorier. En sådan indelning har gjorts av Egil Børre Johnsen (1993) och Anne Christine Juhlin Svensson (2000). I deras arbeten föreslås en tredelad gruppering, där kategoriseringen baseras på vad det är som undersöks. De tre kategorierna utgörs av produktorienterad, användarorienterad och processorienterad forskning.

I produktorienterad forskning är bokens innehåll i fokus och görs till föremål för någon form av analys (B. Englund, 2006). Här undersöks exempelvis vilka värderingar som innehållet bygger på och vilken bild som presenteras av olika företeelser. Det är i denna kategori som innevarande avhandlings läroboksundersökning, delstudie III, hör hemma. Den användarorienterade forskningen undersöker läroboken som redskap i undervisningen och den processorienterade forskningen intresserar sig för den process som läroboken gått igenom innan den tas i bruk i undervisningen.

Enligt flera forskare kan lärobokens starka ställning i skolan förklaras med att den har en legitimerande och kunskapsgaranterande funktion. Med hjälp av läroboken kan läraren följa läroplanen, ämnesplaner och kursplaner och den har också en understödande funktion i bedömningen av elevernas kunskaper (B. Englund 2011; Juhlin Svensson, 2000; Olvegård, 2014; SOU 2021:70).

### 3. Tidigare forskning

I detta kapitel beskrivs tidigare forskning som är relevant för avhandlingen. Studiens undersökningar utgår främst från ett ämnesdidaktiskt intresse för metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i språk- och litteraturundervisningen i ämnet svenska som andraspråk i gymnasiet. Som nämnts ovan har ämnet inte lika stort fokus på skönlitteratur som undervisningen i ämnet svenska, utan läsning av skönlitteratur beskrivs i ämnesplanen och de tre kursplanerna mer som ett språkutvecklande verktyg än som ett separat studieämne (Hägerfeldt, Dabeski & Lareu, 2011).

Forskningslitteratur om läroplaner och skolämneshåll i de båda svenskämnen och i andra ämnen i grundskola och gymnasium har varit relativt lätt att finna. Dessa undersökningar har ofta gjorts inom fälten läroplansteori, didaktik och språkvetenskap. När det gäller forskning om metaforiskt språk som undervisningsinnehåll har det däremot inte varit lika lätt att finna adekvat litteratur.

Eftersom innevarande studie intresserar sig för metaforiskt språk i såväl den språkinriktade som den litteraturinriktade andraspråksundervisningen gjordes systematiska databassökningar med hjälp av centrala nyckelord som kombinerades på olika sätt. En stor del av forskningslitteraturen om metaforiskt språk har hittats på detta sätt. Nyckelorden formulerades först på svenska och översattes sedan till motsvarande uttryck på engelska.

Inledningsvis listades ord och begrepp som ansågs relevanta i sammanhanget, exempelvis metafor, bildspråk, metaforiskt språk, figurativt språk, metaforförståelse, figurativ förståelse, metaforisk kompetens och metaforisk medvetenhet, svenska som andraspråk, andraspråk, L2, SLA, andraspråksundervisning, andraspråksinläring, skönlitteratur, litteraturundervisning och litterär förståelse. Med hjälp av nyckelorden gjordes sedan sökningar i databaserna SwePub, ERIC, JSTOR, LLBA och Google Scholar. Resultaten av sökningarna sorterades därefter utifrån relevans för avhandlingen och i detta urval prioriterades forskning med didaktisk inriktning som undersökt andraspråkstalare som studerade på gymnasienivå eller motsvarande. Genomläsning av utvalda artiklar, rapporter och avhandlingar och deras referenslistor genererade ytterligare information om relevant forskningslitteratur för avhandlingsprojektet. I sökandet efter litteratur om metaforiskt språk i andraspråksundervisning var litteratur som behandlade språkinriktad undervisning lättare att finna än sådan med inriktning mot litteraturundervisning.

Den översikt som här presenteras innehåller främst vetenskapliga arbeten med anknytning till forskningsfälten läroplansteori och ämnesdidaktik, vilka är de fält som denna avhandling vill placera sig i och bidra med ny kunskap inom. Studien har en stark anknytning till det läroplansteoretiska fältet genom att den undersöker ett kunskapsinnehåll i ett skolämne utifrån tre läroplansteoretiska arenor, formuleringsarenan, transformeringsarenan och realiseringsarenan. Ämnesdidaktiken har ett nära samband med läroplansteorin, eftersom den intresserar sig för specifik undervisning inom ett visst ämne och vilka förutsättningar och villkor som gäller för denna undervisning. Innevarande studie anknuter också till det ämnesdidaktiska fältet genom att den undersöker de klassiska didaktiska frågorna vad, hur och varför.

I avhandlingens tre delundersökningar är begreppen *meningserbjudanden* och *ämneskonceptioner* centrala. Begreppet meningserbjudande, såsom det används i denna studie, har sin grund i den läroplansteoretiska teoribildning som presenteras i arbeten av Tomas Englund (1997, 2000). Inom ämnesdidaktiken är ämneskonceptioner eller ämnesuppfattningar något som beskriver ett ämnes traditioner beträffande vilket undervisningsinnehåll som ska ingå i ämnet, det vill säga vad som ska undervisas. I denna avhandling används ovanstående två begrepp som tolkningsram och för att beskriva de möjligheter och begränsningar som ämnet svenska som andraspråk inrymmer gällande kunskapsinnehållet metaforiskt språk, ämnets språksyn och vad som kännetecknar ett funktionellt språk.

Kapitlet inleds med en redogörelse för forskning om skolämnesinnehåll med anknytning till ämnet svenska som andraspråk. Denna forskning har utgjort inspiration i arbetet och varit ett viktigt stöd för planeringen av avhandlingens delstudier. Den har också bidragit med viktiga redskap för tolkning och analys av materialet. Efter detta följer ett avsnitt som huvudsakligen tar upp didaktisk forskning om metaforiskt språk i andraspråksundervisning. Detta avsnitt är indelat i två delar, där den första delen behandlar språkinriktad forskning och den andra delen beskriver forskning med fokus på skönlitteratur.

### 3.1 Forskning om skolämnesinnehåll

Eftersom denna ämnesdidaktiska studie har en läroplansteoretisk ansats och riktar fokus mot ett speciellt kunskapsinnehåll i ämnet svenska som andraspråk är forskning om läroplaner, styrdokument och skolämnesinnehåll i undervisning och i läroböcker av speciellt intresse.

Läroplansteorier behandlar frågor om undervisningens syften, innehåll och metoder och hur dessa tre faktorer formas i ett visst samhälle och en viss kultur (Lundgren, 1989). Genom att undersöka dessa faktorer utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv är det möjligt att frilägga mönster som visar vad som värderas som kunskap, varför denna kunskap värderas och hur denna kunskap

bör förmedlas (Hultin, 2006; Lundgren, 1989). Läroplansteoretisk analys erbjuder därmed en möjlighet att belysa undervisningens kunskapsinnehåll och den kunskapsyn och de bakomliggande idéer som format den (Hultin, 2006; Lundgren, 1989).

Läroplansteoretisk forskning är ett rikt forskningsfält med många olika inriktningar. Denna avhandling utgår främst från det svenska läroplansteoretiska perspektiv som presenterats i forskning av Ulf P. Lundgren (1979, 1981, 1989), Tomas Englund (1988, 1990, 1997, 2005), Ninni Wahlström (2014, 2015, 2018) och Daniel Sundberg (2005), vilkas arbeten har varit viktiga för denna avhandlings teoretiska ramverk. En närmare presentation av detta perspektiv inom teoribildningen och hur det kommer till uttryck i avhandlingen ges i kapitel 4.

Läroplansteoretisk forskning om skolämnesinnehåll med anknytning till ämnet svenska som andraspråk har ökat under 2000-talet i takt med att behovet av andraspråksundervisning ökat. Flera avhandlingar har anlagt ett jämförande perspektiv på ämnesplanerna för de båda svenskämnena i grundskolan och gymnasiet (Bjuhr, 2019; Economou, 2015; Eklund, 2003; Hultin, 2006; Magnusson, 2013; Sahlée, 2017; Torpsten, 2008).

Tre av de avhandlingar som presenteras i detta kapitel, Eklund (2003), Torpsten (2008) och Sahlée (2017), behandlar svenska som andraspråk i grundskolan men kan i denna studies sammanhang ses som relevanta eftersom de behandlar styrdokument, språksyn och kulturella aspekter i undervisning. De erbjuder därmed en möjlighet till jämförelse med delar av min undersökning av gymnasieämnet. Eklund (2003) och Torpsten (2008) undersöker styrdokument utifrån läroplansteoretiska perspektiv och använder också begreppet *meningserbjudande*<sup>12</sup> på ett liknande sätt som i denna avhandling. De belyser också hur begreppet kultur tas upp i styrdokument och undervisning.

Kulturbegreppet behandlas också i språkdidaktisk forskning om språkundervisning av Tornberg (2000) och Gagnestam (2003, 2006). Denna forskning undersöker ämnena moderna språk och engelska men är av relevans för denna studie eftersom den erbjuder möjlighet till jämförelser med språkundervisningen i svenska som andraspråk. Både Tornberg (2000) och Gagnestam (2003) diskuterar kulturbegreppet utifrån perspektiven kultur som produkt och kultur som process, vilka är intressanta att beakta i relation till innevarande studies tolkande reflektioner över de respektive delstudiernas och studiens sammanvägda resultat utifrån ett ämneskonceptionellt perspektiv.

Eva Hultins avhandling *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning* (2006) och Lotta Bergmans avhandling *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* (2007) har

---

<sup>12</sup> I detta perspektiv ses undervisningen som en social handling som bygger på dialog och delaktighet och den är förbunden med olika former av val som påverkar elevens möjlighet till dialog, delaktighet och helhetssyn (T. Englund, 1997). Begreppet beskrivs närmare i avsnitt 4.3.

båda relevans för innevarande studie. Båda avhandlingarna är ämnesdidaktiska och anlägger läroplansteoretiska perspektiv och studierna undersöker kunskapsinnehåll i kursplaner och i undervisning. Studierna belyser också olika ämneskonceptioner inom svenskämnet och för resonemang om vilken syn på kunskap och språk som undervisningen representerar. Detta gör studierna relevanta för innevarande avhandlingsprojekt eftersom de tar upp inslag som kan relateras till alla mina tre delstudier. De resultat som framstår som speciellt användbara att ställa mot min egen studies resultat är lärares val av innehåll i förhållande till kursplanen, att olika innehåll erbjuds olika elevgrupper och de svenskämneskonceptioner som präglar undervisningen.

Hultins (2006) ämnesdidaktiska avhandling undersöker samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning i ämnena svenska och svenska som andraspråk utifrån gymnasieskolans läroplan 1994 (Lpf 94). Studien presenterar även ett ämneshistoriskt perspektiv på litteraturundervisning genom att relatera denna undervisning till olika ämnestraditioner inom de båda svenskämnena. Syftet med avhandlingen är att analytiskt urskilja olika samtalsgenrer i litteraturundervisningen inom ramen för gymnasieskolans två svenskämnen och att relatera denna undervisning till olika svenskämneskonceptioner.

I sin analys av ämneskonceptioner utgår Hultin från den didaktiska typologi över svenskämnesuppfattningar som föreslagits av Lars-Göran Malmgren (1996) i boken *Svenskundervisningen i grundskolan*. Enligt Malmgren förekommer tre olika ämnen och ämnesuppfattningar inom svenskämnet, både i grundskolan och i gymnasiet, och dessa konkurrerar med varandra om utrymme i undervisningen. Malmgren benämner dessa ämnesuppfattningar *svenska som färdighetsämne*, *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* (L.-G. Malmgren, 1996). Hultin har i sin studie modifierat Malmgrens benämningar något och använder begreppet ämneskonceptioner om de olika ämnesuppfattningarna och hon benämner den andra av Malmgrens ämnesuppfattningar *svenska som högre bildningsämne*. I innevarande avhandling används begrepp och benämningar om ämneskonceptioner i enlighet med Hultin (2006). En fördjupad beskrivning av svenskämneskonceptioner ges i nästa kapitel som behandlar avhandlingens teoretiska bakgrund (se avsnitt 4.4).

Hultin (2006) kombinerar i sin avhandling ett läroplansteoretiskt angreppssätt med ett etnografiskt och studien består av två delar, där den första delen är en tematisk läroplansanalys av nationella kursplaner för ämnena svenska och svenska som andraspråk och den andra delen är en klassrumsstudie med fokus på lärares och elevers samtal om litteratur i klassrummet. Studiens material utgörs i den första delen av nationella kursplaner för ämnena svenska och svenska som andraspråk. I den andra delen består materialet av etnografiska observationer av klassamtal och kvalitativa intervjuer med lärare och elever om olika faktorer som kan påverka dessa samtal. Analysen av klassrumssamtalen utgår från en samtalsgenreanalys baserad på Michail Bakhtins talteori och utifrån de observerade litteratursamtalen i klassrumsstudien



identifierades fyra olika samtalsgenrer, vilka var och en kan kopplas till ett specifikt syfte. Hultin kategoriserar dessa samtalsgenrer som det undervisande förhöret, det texttolkande samtalet, det kultur- och normdiskuterande samtalet och det informella boksamtalet (Hultin, 2006, s. 284).

Syftet med det undervisande förhöret framstår främst som ett sätt att kontrollera elevernas läsförståelse och i denna genre betraktas litteraturen som en kunskapskälla, vilket ligger i linje med kursplanens intentioner. Den syn på kunskap som denna genre ger uttryck för beskriver Hultin som ”en essentiellt given och fast entitet” och som något som får sin struktur utifrån lärarens på förhand formulerade frågor (Hultin, 2006, s. 172). Här handlar det främst om kunskaper om bokens handling. Syftet med det texttolkande samtalet är analys och tolkning av teman och motiv i litteraturen och i denna genre betraktas litteratur och litterära objekt som tolkningsbara utifrån olika perspektiv. I denna litteratursyn betraktas inte litteraturen som en ”kunskapskälla om världen, utan mer som en avbildning” (Hultin, 2006, s. 287). Det kultur- och normdiskuterande samtalet syftar till att utifrån litteraturen problematisera kulturella normer, företeelser och problem. Här ses litteraturen som en kunskapskälla, men samtalet förutsätter en diskussion där innehållet sätts i relation till elevernas tidigare erfarenheter. I det informella boksamtalet är syftet att inspirera till vidare läsning genom att väcka elevernas läslust. Detta sker exempelvis genom att elever presenterar egen fritidsläsning. Även i denna genre betraktas litteraturen som en kunskapskälla.

Den tematiska kursplaneanalysens resultat visar att kursplanerna för gymnasiet ämnen svenska och svenska som andraspråk framstår som flertydiga och oklart formulerade och några direkta ställningstaganden för någon av de tre svenskämneskonceptionerna står inte att finna. De ämneskonceptuella analyserna visar att det i ämnet svenska finns drag av alla tre ämneskonceptionerna medan svenska som andraspråk mest stämmer överens med konceptionerna svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne och svenska som ett högre bildningsämne. En slutsats av detta resultat är att kursplanernas vaga formuleringar kan utgöra stöd för skilda realiseringar av svenskämnet och att styrdokumentet därför möjliggör ett bevarande av redan inarbetade traditioner eller en utmaning av dessa (Hultin, 2006, s. 92).

Resultaten från Hultins studie är intressanta för innevarande avhandlingsprojekt utifrån flera aspekter. Analyserna av kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk ger en direkt möjlighet till jämförelse med 2011 års läroplan för svenska som andraspråk, kurs 1, gällande tydlighet i formuleringar och språk- och litteratursyn i ämnet. Klassrumsstudien om samtalsgenrer i undervisningen ger tillsammans med kursplaneanalysen också en bild av rådande svenskämneskonceptioner under Lpf 1994 och kurs 1 i Gy11. I detta avhandlingsprojekt är ämneskonceptionell placering av undersökningsmaterialen av intresse, eftersom den kan ge förståelse av vilka meningserbudanden om metaforiskt språk som ämnet kan inrymma. Ämneskonceptionerna kan också vara behjälpliga i tolkningen av ämnets språk- och litteratursyn.

Bergmans (2007) avhandling är en kritisk ämnesdidaktisk etnografisk studie som undersöker hur ämnet svenska i gymnasieskolan utformas för olika elevgrupper samt hur mötet mellan lärare och elever gestaltas i olika svenskämnesstraditioner. Studiens material utgörs av elever från fyra klasser i gymnasiet och deras svensklärare. Två av klasserna studerade på studieförberedande program och två på yrkesprogram. Analysmaterialet utgörs främst av observationsanteckningar från undervisning och intervjuer med elever och lärare.

Syftet med studien är dels att förstå varför svenskundervisningen i de undersökta grupperna ser ut som den gör, dels att diskutera svenskämnet problem och alternativa möjligheter. I avhandlingen diskuteras syftet utifrån tre perspektiv: ”I de kulturella förändringarnas spår”, ”Med fokus på kommunikation och meningsbärande sammanhang” och ”Svenskämnet traditioner och värderingar”.

Resultatet av studien pekar mot att svenskämnet i hög grad präglas av äldre traditioner och värderingar och att ny forskning har svårt att få genomslag. Svenskundervisningen i samtliga av de undersökta klasserna visar enligt Bergman en dragning åt formell färdighetsträning och undervisningens innehåll och kunskapssammanhang framstår som ”underordnat eller rentav oviktigt” (Bergman, 2007, s. 332). Bergmans resultat visar att lärarna i studien inte utnyttjar det handlingsutrymme som styrdokumentet ger dem i val av innehåll för olika elevgrupper. De erbjuder i stället ”mer avancerade eller förenklade och reducerade varianter” av samma undervisningsinnehåll till elever på olika program (Bergman, 2007, s. 333). Enligt Bergman bidrar kursplanens motsägsfulla och ofta otydliga formuleringar till att lärarna fortsatt kan finna stöd för ämneskonceptionerna svenska som färdighetsämne i undervisning på yrkesförberedande program och svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne på studieförberedande program. Bergmans studie visar att uppdelningen i ett högre och ett lägre svenskämne var kännetecknande för gymnasiet undervisning i svenska under rådande läroplan, Lpf 94.

Monica Eklund (2003) undersöker i avhandlingen *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början* huruvida den obligatoriska grundskolan ger barn och ungdomar de kunskaper och färdigheter som behövs i ett mångkulturellt samhälle. Resultatet av avhandlingens första delstudie visar att regeringens beslut om ett interkulturellt synsätt bara delvis kommer till uttryck i läroplaner och i skolverksamheten. Den andra delstudiens resultat visar att elever i årskurs 9 i stor utsträckning instämmer i att de interkulturella målen uppfyllts, men att det inte främst är skolan som bidragit till detta lärande.

Enligt Eklund står orsaken till skillnader mellan läroplanens intentioner och realitet att finna i att de interkulturella målen inte riktigt prioriteras och att läroplanen främst inriktar sig mot behoven hos elever med svenska som förstaspråk. Eklund pekar också på att andraspråksundervisningen likväl som modersmålsundervisningen ofta är separerad från övrig undervisning och att

andraspråkselever, andraspråklärare och modersmåls lärare ofta blir marginaliserade i skolverksamheten. Detta leder enligt Eklund till att möjligheterna till interkulturella möten och interkulturellt lärande mellan elever med olika bakgrund starkt begränsas.

I avhandlingen *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola* utforskar Ann-Christin Torpsten (2008) utifrån en läroplanshistorisk analys vilken typ av lärande som grundskoleämnet svenska som andraspråk erbjuder andraspråkselever. Studien undersöker också det upplevda lärandet utifrån en narrativ analys av andraspråkselevs berättelser om sina upplevelser av mötet med det svenska språket och den svenska skolan.

Resultaten från Torpstens avhandlingsstudie visar att det ställs stora krav på att eleverna snabbt lär sig svenska och att dessa krav kommer både inifrån eleverna själva och utifrån det omgivande samhället. Enligt Torpsten förstår eleverna att språket är en förutsättning för att kunna samspela med andra och för att kunna tillgodogöra sig undervisning. Dock upplever många elever att den uppdelning som råder mellan svenska som förstaspråk och som andraspråk är förknippad med negativa attityder och låga förväntningar.

Vidare pekar resultaten på att eleverna upplever erbjudande om undervisning på förstaspråket som något positivt och att denna undervisning har en god inverkan på deras fortsatta språkutveckling. En viktig skillnad mellan undervisning i förstaspråket respektive andraspråket som Torpsten iakttar är att det förstnämnda utgår från elevernas språkliga och kulturella bakgrund och tar till vara deras erfarenheter medan detta förhållningssätt inte verkar råda i den övriga undervisningen. Torpstens slutsats är ganska kritisk och hon fastslår att ämnet svenska som andraspråk i grundskolan är ett ojämnt ämne, eftersom det inte ger eleverna möjlighet att uppnå de fastställda målen.

Ett forskningsarbete som utgjort inspiration och bidragit med kunskap till innevarande studie är Catarina Economou sammanläggningsavhandling *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk* (Economou, 2015). Avhandlingen omfattar fyra delstudier och undersöker och problematiserar både språk- och litteraturundervisningen i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan. Denna studie har varit särskilt relevant för mitt projekt eftersom den inbegriper flera av de områden som jag själv valt att undersöka. Economou utforskar i sitt arbete ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk enligt läroplan Gy11. Undersökningen vilar på en didaktisk ansats inom läroplansteorin som framför allt utgår från den inriktning som företräds av Tomas Englund, vilken också jag valt att använda som teoretiskt redskap för analys i denna avhandling. Economou arbete utgör framför allt en viktig källa till jämförelser gällande analyser av styrdokument och kommentarmaterial samt beskriver litteraturundervisningens beskaffenhet inom ämnet.

I den första delstudien undersöks skillnader mellan kärnämnen svenska och svenska som andraspråk i gymnasiets ämnesbeskrivningar och kursplaner och Economou ställer här frågan om det är berättigat med två svenskämnen i

gymnasiet. I den andra delstudien analyseras och jämförs innehållet i de båda ämnesplanerna och deras respektive kommentarer i läroplanen för gymnasieskolan med fokus på skillnader och huruvida de båda ämnena kan betraktas som jämbördiga. Delstudie 3 och 4 behandlar båda litteraturläsning i klassrumsundervisning i svenska som andraspråk. I detta avsnitt kommenteras de två första delstudierna i avhandlingen. De senare två beskrivs nedan under avsnitt 3.2.2, vilket behandlar litteraturdidaktisk forskning och andraspråksundervisning.

Economou resultat visar att ämnet svenska som andraspråk är att betrakta som ett stödämne och den komparativa undersökningen pekar mot att det innehåller färre kognitiva utmaningar än förstaspråksundervisningen i svenska. I sin jämförande undersökning av kursplanerna lyfter hon fram tydliga skillnader mellan de båda svenskämnen.

En intressant iakttagelse som Economou framför i sin diskussion av avhandlingens resultat och som är högst relevant för min första delstudie är att begreppet förmåga används mer frekvent i svenska som andraspråk än i ämnet svenska. Hon lyfter också fram att ämnesplanens syftestext är längre och kunskapsmålen fler i ämnet svenska än i svenska som andraspråk. Skolverket har också en egen definition av förmåga, där begreppet beskrivs som det ”bredare och djupare kunskapsbegreppet” (Skolverket, u.å., s. 49).

Economou själv uppfattar begreppen förmåga och kunskap som att det förstnämnda ”handlar mer om ett användande och ett införlivande, medan kunskap står för teori, insikt och vetande” (Economou, 2015, s. 85). I enlighet med den definition som presenterats av Liedman (2001) och som Economou ställer sig bakom är kunskap en förutsättning för att utveckla en förmåga. Mot bakgrund av detta framstår Skolverkets definition som något märklig i sammanhanget. Economou frågar sig om de som skrivit ämnesplanerna ”verkligt varit medvetna om Skolverkets egen definition” (Economou, 2015, s. 85). Eftersom kunskapsmålen i svenska som andraspråk innehåller åtta kunskapsmål kopplade till förmågor och två kunskapsmål som beskriver kunskaper får denna definition som konsekvens att det ställs högre krav på elever som läser svenska som andraspråk än på dem som läser svenska. Ämnesplanen i svenska har sju kunskapsmål och tre mål som beskriver förmågor.

Något som framhålls i avhandlingen är vikten av att andraspråksundervisningen stimulerar till metakognitiva insikter hos eleverna, vilket är något som enligt Economou inte riktigt sker idag. Eftersom många andraspråkselever ofta saknar ett utvecklat ordförråd menar Economou att det är viktigt att de tidigt tillägnar sig metakognitiva insikter. De brister i kognitiva utmaningar som Economou identifierar i sin ämnesplansundersökning samt standpunkten att ämnet svenska som andraspråk är att betrakta som ett stödämne är frågor som kan vara fruktbara att diskutera i ljuset av resultaten från samtliga undersökningar i innevarande studie.

En språkvetenskaplig undersökning som tillför viktiga kunskaper är sammanläggningsavhandlingen *Språket och skolämnet svenska som andraspråk*.

*Om elevers språk och skolans språksyn* av Anna Sahlée (2017). Studien utgår från ett systemisk-funktionellt perspektiv på språk och utforskar i fyra delstudier skolämnet svenska som andraspråk i relation till språket hos de elever som läser ämnet.

I den första delstudien, ”Svenska som första- eller andraspråk” (Sahlée, 2017, manuskript), undersöks språket hos en grupp elever i årskurs 9 som är födda i Sverige men som läser ämnet svenska som andraspråk. Material i undersökningen utgörs av muntliga och skriftliga prov i ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 9, ett jämförelsematerial av motsvarande texter skrivna inom ämnet svenska samt bakgrundsmaterial om eleverna i gruppen svenska som andraspråk.

Den andra delstudien, ”*Time as a base for establishing structure in text: toward a visualization model*” (Sahlée, 2016b), är teoretisk och beskriver en modell för textanalys som tillämpas i avhandlingens tredje delstudie. För att illustrera modellen används fyra texter med olika struktur hämtade från det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk. I delstudie 3, ”Hur löser de uppgiften? En studie av underkända och högt betygsatta provtexter i svenska och svenska som andraspråk” (Sahlée, 2016a), undersöks underkända och högt betygsatta provtexter i svenska och svenska som andraspråk med hjälp av den analysmodell som beskrivits i den andra delstudien. I undersökningen analyseras berättande texter som skrivits av elever som svar på en uppgift.

I studiens fjärde och sista delstudie, ”Definition och värdering av *språk* i grundskolans styrdokument, med särskilt fokus på *svenska som andraspråk*” (Sahlée, 2013), analyseras synen på språk och definitioner av språk i grundskolans läroplan Lgr 11 och i skolförordningen.

Ett viktigt resultat av Sahlées studie är att den visar att det finns ett behov av ökad medvetenhet om språk såväl i skolan som i samhället. Enligt Sahlée är det svårt att fastställa någon exakt gräns för vad som skiljer elevernas språk i ämnet svenska som andraspråk från det språk som används av eleverna i ämnet svenska. Hon hävdar dock att det föreligger observerbara skillnader, vilka stämmer överens med definitioner som ”svenska med icke-svenska eller utländska markörer” (Sahlée, 2017, s. 40).

Sahlées studie är av vikt för hela mitt projekt och i synnerhet för min första delstudie, eftersom jag i den berör gymnasiets läroplan för ämnet svenska som andraspråk. I sitt arbete problematiserar Sahlée frågor om svenska och andra språk, synen på språk, vad språk är och hur vi förstår språk. Diskussionen av dessa frågor är relevant att relatera till mina enskilda delstudiers resultat, men även i diskussionen av det sammanvägda resultatet av studien. I sin fjärde delstudie granskar hon exempelvis hur begreppen språk och modersmål definieras och värderas i de aktuella dokumenten (Sahlée, 2017, s. 28).

Studiens frågor och resultat om vilken språksyn som uttrycks och vilken typ av språkutbildning som beskrivs i dokumenten är också att betrakta som högst relevanta för mitt projekts sammanhang och det ger också en möjlighet

till jämförelse mellan grundskola och gymnasium i synen på dessa frågor. Sahlée deklarerar tidigt i avhandlingen att hon betraktar ämnet svenska som andraspråk i ett större sammanhang, såväl i relation till andra skolämnen som i relation till andra språk. Även om det empiriska materialet i hennes avhandling hämtats från ämnena svenska som andraspråk och svenska i grundskolan understryker Sahlée att de resonemang som tas upp ”borde vara möjliga att tillämpa på språkutbildning mer generellt” (Sahlée, 2017, s. 12). Detta är ett betraktelsesätt som är i överensstämmelse med mitt eget.

Ytterligare en tänkvärd aspekt i avhandlingen är att författaren ger sig in i debatten om ämnet svenska som andraspråk och dess berättigande. Precis som Economou (2015) intar hon i sin avslutande diskussion en kritisk hållning till ämnet som hon menar kan definieras som ”svenska med icke-svenska eller utländska markörer” (Sahlée, 2017, s. 38). Enligt Sahlée är policydokumentens definition av ämnet mycket vag och utifrån att det också inbegriper så många språkliga förhållanden är en av hennes slutsatser att svenska som andraspråk egentligen inte är anpassat för någon typ av elever. I likhet med Economou föreslår hon ett gemensamt svenskämne, men hon anser att detta bör utgå från en kombination av traditionell och alternativ syn på språket så att det kan inrymma alla elever. Den alternativa syn på språk som Sahlée förespråkar innebär att betrakta språket som en aktivitet eller resurs och den fäster också avseende vid hur språket värderas. I den traditionella språksynen betraktas språk enligt författaren som separerbara, räknebara enheter som ofta är koplade till en grupp eller en nation (Sahlée, 2017, s. 24ff.).

Lotta Olvegårds avhandling ”Herravälde. Är det bara killar eller?” Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan (2014) undersöker i två empiriska studier läromedel för gymnasiet. Studien anlägger i likhet med Sahlée (2017) ett systemisk-funktionellt perspektiv och inriktas mot andraspråkselevs läsförståelse och förmåga till textrörlighet utifrån fem olika läroböcker i ämnet historia för gymnasieskolan. Begreppet textrörlighet innebär att fånga hur en läsare positionerar sig i relation till texten och dess innehåll (Liberg m.fl., 2012, s. 66). Textrörlighet kan beskrivas som en textuell inlevelseförmåga och innefattar olika sätt att röra sig i texter på ytan, på djupet, mellan raderna eller bortanför samt även sätten att tala om texter och deras form och funktion (Wiksten Folkeryd, af Geijerstam & Edling, 2006).<sup>13</sup>

Studien består av en kombination av språkvetenskapliga analyser av läromedelstexterna och samtal med elva gymnasieelever, varav åtta med svenska som andraspråk. Samtalet med eleverna rörde innehåll och språk i de texter de använde i undervisningen. Olvegårds läromedelsanalyser är i likhet med innevarande avhandlingsprojekts tredje delstudie exempel på produktinriktad

---

<sup>13</sup> Begreppet textrörlighet används för att mäta och analysera läsförmåga och har sina rötter i den sociokulturellt baserade läsforskningen som studerar interaktionen mellan text och läsare, vilka kriterier som utmärker goda läsare, samt vad det kan innebära att vara medskapare till textens mening (Wiksten Folkeryd, af Geijerstam & Edling, 2006; Liberg m.fl., 2012; Varga, 2016).

forskning, vilken kännetecknas av att innehållet fokuseras och görs till föremål för analys.

Olvegårds resultat indikerar att läroböckernas texter är språkligt prövande för eleverna och att förståelse förutsätter såväl ett brett och djupgående ordförråd som förmåga till analys av komplexa lexikala och grammatiska strukturer. I analysen av läroböcker identifierar Olvegård flera lexikogrammatiska drag i texterna som kan försvåra och skapa hinder för textrörlighet i läsningen. Som exempel på sådana nämner hon grammatiska och lexikala metaforer, vilka hon beskriver som språkligt utmanande för andraspråkselever. Olvegård uppger att det i samtliga analyserade textdelar och läroböcker förekommer representationer genom platsangivelser och abstrakta/metaforiska fenomen.<sup>14</sup>

Resultatet av Olvegårds läroboksstudie visar att gymnasiets läroböcker i historia förutsätter att eleven har ett stort ordförråd och en förmåga att analysera komplexa språkliga strukturer. Utöver dessa kunskaper måste eleven under läsningen också besitta förmågan att göra inferenser i syfte att tolka information som kan vara underförstådd. Olvegårds resultat är intressanta för mitt avhandlingsprojekt av flera orsaker. I likhet med min delstudie III undersöks läroböcker för gymnasiet, men i detta fall i ämnet historia. Språket i de läroböcker hon undersökt uppvisar en komplexitet och svårighetsgrad som kan utgöra hinder för förståelse för en andraspråkselev. Olvegård bekräftar i studien också att många andraspråkselever uppger att de har behov av stöttning i samband med läsning av ämnestexter för att kunna utveckla det ämnesrelaterade och skolspecifika språket.

Eftersom ämnet svenska som andraspråk är det ämne som många elever med annat förstaspråk än svenska väljer att läsa i gymnasiet finner jag det intressant att se hur ämnet förbereder elever för att möta ämnestexter i andra ämnen. I kommentarmaterialet till ämnesplanen för svenska som andraspråk står i syftesbeskrivningen att "[e]leven ska utveckla en språklig beredskap för framtida samhälls-, arbets- och studieliv, men också tillgodogöra sig sin utbildning" (Skolverket, 2017, s. 1). Denna formulering visar tydligt Skolverkets intention med ämnet och att den språkliga beredskap som beskrivs även avser elevens pågående gymnasiestudier i andra ämnen än svenska som andraspråk. Olvegårds studie utgör därmed möjligheter till jämförelser mellan de språkliga krav som förutsätts för att tillgodogöra sig historieämnets lärobokstexter och det funktionella språk som ämnet svenska som andraspråk erbjuder elever att utveckla.

En avhandling med fokus på svenska som andraspråk i grundskolan och gymnasiet är *Avslut och fortsättning. En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkinträdning till nationellt program vid gymnasie-*

---

<sup>14</sup> Abstrakta/metaforiska fenomen inbegriper i Olvegårds studie olika slags lexikala och grammatiska strukturer, såväl nominalgrupper och infinitivfraser som inbäddade satser. Cirka en tredjedel av deltagarna i kategorin abstrakta/metaforiska fenomen utgörs av grammatiska metaforer, vars funktion är att komprimera information och på så sätt skapa en tätare text (Olvegård, 2014, s. 107).

*skolan* av Åsa Bjuhr (2019). Utifrån ett teoretiskt ramverk som kombinerar läroplansteori med diskursteori, kritisk diskursanalys och skolorganisations-teori undersöks i tre delstudier nyanlända elevers övergång från språkin-troduktion till gymnasiestudier på nationellt program. Studiens syfte är att ge kunskap om elevers upplevelser av denna övergång.

Den första delstudien är en kursplaneanalys av kursplaner i svenska som andraspråk för grundskolan och gymnasiet från 1980 till 2011. I den andra delstudien intervjuas lärare på språkintruktionsprogrammet. Den tredje delstudien är en intervjuundersökning där målgruppen är elever som lämnat språkintruktionsprogrammet och övergått till ett gymnasieprogram.

Resultaten från den första studien visar att ämnesplanerna över tid har förändrats från att rikta fokus mot grammatik och struktur till en inriktning mot funktionella språkkunskaper. I Gy11 har enligt Bjuhr ämnets diskursiva karaktär förändrats så tillvida att ämnet kombinerar färdigheter i grammatik och struktur med funktionella språkkunskaper och att kunskapsmätning fått en tydligare roll än i tidigare ämnesplaner.

Vidare visar resultaten att ämnets undervisning i litteratur över tid betraktats som ett språkutvecklande verktyg, men att elevers förmåga att analysera litteratur betonas mer i 2011 års ämnesplan. Precis som i fallet med mätbara språkkunskaper i den språkinriktade undervisningen menar Bjuhr att fokus på litteraturanalyser kan hänga ihop med mätbarhet. En indikation på detta är att litteraturanalys ofta undervisas utifrån specifika instruktioner där eleven ska tillämpa vissa analysverktyg. Ytterligare ett resultat från studien visar att elevernas kunskaper i förstaspråket betraktas som ett hjälpmedel i deras utveckling av andraspråket.

Den andra studiens resultat visar att språkintruktionsprogrammet inte alltid samverkar med de nationella programmen gällande elevers övergång mellan programmen. I studien framkom också att lärarnas vardagliga arbete begränsas av kursplanen, lagar och lokala policyer på skolan. Vidare framkom att lärare bedömer elevers antagningsmöjligheter till gymnasiet utifrån ålder, skolbakgrund och hur nära de är den senaste antagningsåldern för tillträde till intruktionsprogrammet.

Resultaten från den tredje studien visar att språkintruktionsprogrammet erbjuder en undervisning med hög nivå av språkstöd, medan det motsatta förhållandet kan råda på nationella program. Vid övergången mellan program kan detta förhållande därför utgöra svårigheter för eleverna. Resultaten från studien visar att eleverna är nöjda med ämnet svenska som andraspråk, trots att de upplever att de inte själva får välja vilket av svenskämnen de ska läsa. Eleverna i studien tror enligt Bjuhr att ämnesvalet görs åt dem av en lärare eller studievägledare.

Bjuhrs resultat från de tre studierna är användbara för jämförelse och diskussion av innevarande studies resultat, eftersom de på olika sätt lyfter fram och diskuterar språk och språknivåer. Resultaten från Bjuhrs kursplaneanalys i den första studien är av intresse att jämföra med innevarande studies analys



av ämnesplanen och ämnets tre kursplaner eftersom denna analys ger perspektiv på hur ämnet svenska som andraspråk utvecklats från 1980-talet till och med Gyll. I Bjurs första studie undersöks förvisso endast kurs 1, men hennes analys innefattar, i likhet med min styrdokumentsstudie, både ämnesplanen och ämnesplanens kommentarmaterial. Av speciell betydelse i Bjuhrs kursplaneanalys är de diskurser som urskiljs i materialet: formell språkfärdighet och den mångtydiga skönlitteraturen. Dessa diskurser har en tydlig relevans för delstudie I och II i denna avhandling eftersom de utgör ett användbart material att spegla innevarande avhandlings resultat mot.

Avhandlingen *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000* av Ulrika Tornberg (2000) undersöker begreppen kultur och kommunikation i läroplaner och läromedel för språkundervisning i moderna språk och engelska. Studiens övergripande syfte är att tydliggöra språkundervisningens potential att bidra till identitetsutveckling och utgöra en demokratisk mötesplats. Denna potential beskrivs i studien som ett "mellanrum" (Tornberg, 2000, s. 112). I Tornbergs avhandling är den första delen mest intressant för innevarande studie, eftersom den behandlar olika perspektiv på kulturbegreppet.

Tornberg utvecklar i avhandlingen tre analytiska perspektiv på hur kulturbegreppet kan komma till uttryck i språkundervisning. Hon kallar dessa (1) Ett fullbordat faktum, (2) En kompetens för framtiden och (3) Ett möte i öppet landskap (Tornberg, 2000, s. 63ff.). Det första kulturspektivet är estetiskt och utmärks av en föreställning om nationella enhetskulturer och har sin grund historiskt i 1800-talets nationalistiska och sociopolitiska strävanden. Kulturbegreppet präglas av ett produktperspektiv där kultur betraktas som något statiskt och objektivt.

Det andra perspektivet anlägger ett mer antropologiskt perspektiv på kultur och har en inriktning mot kulturell handlingsberedskap som framåtriktad kompetens. Eleven ska förberedas inför potentiella möten med människor från andra kulturer och perspektivet betonar anpassningsförmåga i förhållande till målspråkslandets gällande regler och förhållanden. I detta perspektiv framhålls också att eleven ska ha kompetens att reflektera över likheter och skillnader, eftersom det leder till förståelse. Även här präglas kultursynen av ett produktperspektiv, som betraktar kultur som något statiskt och objektivt.

I det tredje perspektivet betraktas individen som en unik person och inte endast som representant för ett större kollektiv eller någon annan generaliserad gemenskap. Detta betraktelsesätt är det som Tornberg främst framhåller och det representerar en närmast hermeneutisk syn på kultur. Till skillnad från de övriga två perspektiven anlägger detta ett processperspektiv på kultur. I detta perspektiv ska läraren inte ges företräde i tolkningen av kultur utan ska diskutera kultur tillsammans med eleverna och därigenom involvera dem i processen.

Tornbergs studie visar att kulturbegreppet utvecklats och förändrats över tid i de olika kursplanerna från sextioalet fram till millennieskiftet, men att föreställningen om kultur som ett ”fullbordat faktum” är dominerande. Studiens resultat visar också att kunskap om kultur och realia ofta legitimeras utifrån ett snävt instrumentellt perspektiv som betonar framtida nytta.

Eva Gagnestams (2003) språkdidaktiska och fenomenografiska studie *Kultur i språkundervisning med fokus på engelska* har nära beröringspunkter med Tornbergs (2000) studie. Gagnestam delar huvudsakligen uppfattning om kulturbegreppet och hur det behandlas i språkundervisning med Tornberg (2000) men utvecklar resonemanget vidare och betraktar kultur mer som en meningskapande social konstruktion. Studien baseras på intervjuer med 20 lärarstudenter och en enkätundersökning med 371 gymnasieelever och 49 språklärare i gymnasiet och undersöker hur dessa tre grupper uppfattar kulturens roll i språkundervisningen i engelska.

Gagnestams resultat pekar mot en rådande osäkerhet i lärarkåren angående kulturens roll i undervisningen och hur de formuleringar i läroplanen som behandlar kultur ska tolkas (Gagnestam, 2003). Resultatet visar att det föreligger stora och ibland motsägelsefulla skillnader mellan de tre grupperna i hur de uppfattar kultur i språkundervisningen. Fler språklärare än gymnasieelever och lärarstudenter uppvisar en syn på kultur som ständigt närvarande i språket och som i ständig utveckling och förändring.

Eleverna och lärarstudenterna företrädde i högre grad än språklärarna en syn på kultur som nationellt definierad och statisk. Språklärarna uppvisade övervägande en mer positiv syn på kulturens roll i undervisningen än gymnasieeleverna. I sin undersökning identifierar Gagnestam en tendens i undervisningen att se kultur som något som tas upp när det blir tid över och när viktigare innehåll som grammatik och ordkunskap behandlats. En av Gagnestams slutsatser är i likhet med Tornberg (2000) att språkundervisningen, trots språklärarnas positiva och vidgade kultursyn, företrädesvis anlägger ett produktperspektiv på kultur i undervisningen.

## 3.2 Forskning om metaforiskt språk i andraspråksundervisning

Trots att flera forskare i olika sammanhang pekar ut metaforiskt språk som något som kan utgöra hinder för förståelse för andraspråkselever har endast ett fåtal svenska och nordiska forskningsstudier riktat fokus mot området. Inom internationell forskning har ämnet uppmärksamats i högre grad, men även där är studier som undersöker andraspråkselevs förståelse av metaforiskt språk förhållandevis få. Det skolämne som innevarande studie undersöker, svenska som andraspråk i gymnasiet, är i likhet med ämnet svenska uppdelat i två delar: språk och litteratur. Som nämndes i kapitlets inledning är

litteraturundervisningen i svenska som andraspråk mer att betrakta som ett verktyg för språkutveckling än som ett separat studieämne (Skolverket, 2017). Uppdelningen i delarna språk och litteratur förekommer även i andra språks andraspråksundervisning, men där kan betoningen på de olika delarna skilja sig från det som kännetecknar det svenska skolsystemet.

I detta avsnitt presenteras forskning om metaforiskt språk i andraspråksundervisning i två underavsnitt, där det första beskriver språkinriktad forskning och det andra litteraturinriktad sådan. Båda avsnitten tar upp forskning som direkt intresserat sig för andraspråkselevens förståelse av metaforiskt språk i undervisningen. I det första avsnittet om språkinriktad forskning görs dock undantag från andraspråksperspektivet i de två första forskningspresentationerna.

### 3.2.1 Forskning med språkinriktat fokus på metaforiskt språk

I den svenska kontexten kan det noteras att uppmärksammandet av metaforiska uttryck i språket ofta gjorts i samband med undervisning i naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ämnen. Detta görs även av Niklas Pramling (2006) som i sin avhandling i pedagogik, *Minding metaphors. Using figurative language in learning to represent*, anlägger ett tydligt fokus på metaforen och dess roll i språket.

Denna avhandling är relevant för min studie eftersom den lyfter fram det metaforiska språket i både ett vetenskapligt och ett skolspråkligt sammanhang. I fyra delstudier undersöks metaforens roll i lärande och i vetenskapliga resonemang med inriktning på naturvetenskap. Den första studien behandlar frågan om hur fenomen konstitueras i vetenskapen och analyserar problemet med hur en metafor introduceras, tas upp och formas i forskningen.

I den andra studien analyseras hur begreppet DNA beskrivs och förklaras i två populärvetenskapliga tidskrifter. Den tredje studien inriktar sig på metaforer som används inom vetenskaplig teoribildning och lyfter fram de svårigheter som dessa metaforer kan utgöra för lärande och resonemang för studenter. I den fjärde studien återanalyseras några kliniska intervjuer i Jean Piagets arbete om hur barn kvalificerar sina svar och Pramling noterar här att barn ofta använder liknelser och analogier i besvarandet av frågor.

Pramlings studie visar att analys av metaforers funktioner i text och tal öppnar för möjligheten att se hur vårt språk, och därmed vårt kunnande, på en kollektiv nivå har utvecklats. Det sätt på vilket individer förstår och beaktar metaforiska kvaliteter hos uttryck och begrepp när de förstår och använder vetenskapliga begrepp kan enligt Pramling ses som ett tecken på metakommunikativ medvetenhet, dvs. i vilken utsträckning de är medvetna om att de begrepp de använder inte alltid ska förstås bokstavligt. Studiens resultat pekar mot att metaforik kan behöva läras ut i den bemärkelsen att ord, uttryck och begrepp ibland kan behöva öppnas upp, förklaras och exemplifieras. Detta är speciellt viktigt för noviser inom ett kunskapsfält. Dessa insikter har klara

paralleller till min andra delstudies intervjuundersökning och lärarnas uppfattning om elevernas metakommunikativa medvetenhet i språk- och litteraturundervisningen i svenska som andraspråk. Frågan om huruvida metaforik kan behöva läras ut explicit är också relevant för studiens sammanhang.

En annan naturvetenskapligt inriktad didaktisk studie är Fredrik Jeppssons avhandling *Conceptual metaphors in learning and teaching entropy – adopting a cognitive semantic approach in science education research* (2012), vilken undersöker språkliga utmaningar och tillgängliga kunskapsresurser i form av begreppsmetaforer (konceptuella metaforer) inom ramen för lärande om termodynamik i högre utbildning. Avhandlingens fyra delstudier undersöker olika implikationer av entropiförståelse i utbildningssammanhang, hur språket utnyttjas i undervisning om entropi, metaforiska konstruktioner av entropi och hur man kan använda konceptuella metaforer för att lösa problem med entropi.

Resultaten från de första två studierna visar att det fysikaliska entropibegreppet är mycket mångtydigt och att det även finns en tvetydighet hos ord i källdomänen för metaforer med avsikt att belysa begreppet entropi. Den läromedelsanalys som gjordes i Jeppssons tredje delstudie visar på en systematisk skillnad mellan begreppsliga metaforer som används för makroskopiska och för mikroskopiska beskrivningar av begreppet i de utvalda läromedlen. Den fjärde delstudien undersöker två doktoranders gemensamma lösning av tre termodynamiska problem. Dokumentationen skedde genom video och ljudupptagning. Analysen av data visar bland annat att en enskild begreppslig metafor användes på ett konsekvent och adekvat sätt där ett antal begreppsliga metaforer koordineras med varandra och fysikaliska symboler på koherent sätt. Sammanfattningsvis visar resultaten i denna avhandling att verktyg från kognitiv lingvistik kan bidra till ämnesdidaktisk naturvetenskaplig forskning.

Även om ämnesområdena i innevarande studie och i Jeppssons undersökningar kan uppfattas som vitt skilda så står det att finna flera beröringspunkter. En sådan är att Jeppssons arbete ger stöd åt att undersöka metaforiskt språk i undervisning. Hans arbete har i likhet med mitt ett ämnesdidaktiskt fokus på metaforiskt språk i undervisning och inbegriper också en läromedelsanalys i den tredje delstudien. Jeppssons studie visar hur språket kan utnyttjas som ett redskap för att uppnå djupare förståelse av ett undervisningsinnehåll. Min förståelse av resultaten från Jeppssons studie är att medvetandegörande om metaforiska konstruktioner i språket, i detta fall ord och uttryck om entropi, kan betraktas som exempel på en meningserbjudande undervisning. Eftersom undervisningen kontextualiseras och kunskapen bearbetas och problematiseras bidrar den till att skapa en helhetssyn, vilken kan öka den lärandes förståelse av undervisningsinnehållet.

Jeppssons studie anlägger inget andraspråksperspektiv, men den har ett genomgående fokus på språkets betydelse för lärande, vilket är relevant att beakta i alla undervisningssammanhang och i alla ämnen. Elever som läser kursen svenska som andraspråk i gymnasiet har undervisning i andra skolämnen under sin gymnasietid och möter då ofta, som tidigare påpekats av Lindberg

(2017), fackord, ämnesord och begrepp som är metaforiska. Det framkommer också i Jeppssons studie att förutom förekomsten av metaforiska naturvetenskapliga begrepp och uttryck i undervisningen och i läroböcker förklarar lärare ofta abstrakta begrepp genom metaforiska beskrivningar i syfte att förenkla och därigenom öka förståelsen. Detta är något som är relevant att jämföra med resultaten från delstudie II och III i innevarande studie för att se om något liknande förekommer i ämnet svenska som andraspråk.

Inom svensk språkvetenskaplig forskning finns några arbeten om idiom som har viktiga beröringspunkter med mitt avhandlingsprojekt. Emma Sköldberg och Julia Prentice har båda ägnat sina avhandlingsarbeten åt idiom, men med olika inriktning, och de har också gemensamt skrivit artiklar som handlar om idiom och andraspråkstalare.

Sköldbergs språkvetenskapliga avhandling *Korten på bordet. Innehålls- och uttrycksmässig variation hos svenska idiom* (2004) undersöker hur svenska idiom varierar beträffande innehåll och uttryck. En viktig aspekt som Sköldberg lyfter fram är att det saknas en allmän övergripande definition av termen idiom. Inom både svensk och internationell forskning skiftar definitionerna och detta kan enligt Sköldberg bero på att olika bedömare inte avser samma sak med termen. Hon pekar också på att olikheter mellan definitioner kan bero dels på den ideologiska ram inom vilken definitionerna formulerats, dels på vilket syfte man har med definitionen (Sköldberg, 2004, s. 25).

Sköldbergs genomgång och diskussion av definitionsproblematiken visar att flera olika termer förutom idiom används i svensk forskning, till exempel bildligt uttryck, fast fras respektive lexikaliserad fras, idiomatisk fras, stående uttryck, stående talesätt och talesätt (Sköldberg, 2004, s. 19f.). I sin idiomdefinition kombinerar Sköldberg flera utmärkande egenskaper och ställer upp följande kriterier för vad som utmärker ett idiom:

- Ett idiom utgör vanligen en del av en sats eller mening, ibland en hel sats eller mening.
- Ett idiom är uppbyggt av lexikaliska enheter som i sig uppvisar en viss morfologisk struktur och ingår i en syntaktisk konstruktion.
- Ett idiom har en relativt fixerad form.
- Ett idiom har som helhet figurativ betydelse.
- Ett idiom har en betydelse som inte är härledbar endast ur de ingående ordens betydelse.
- Ett idiom har inte huvudsakligen en grammatisk eller textbindande funktion.
- Ett idiom är institutionaliserat. (Sköldberg, 2004, s. 25f.)

Enligt Sköldbergs analys kan ett idiom uppvisa några, men dock inte alla, av de nämnda egenskaperna i kriterierna och hon pekar vidare på att de fem sista kriterierna dessutom är möjliga att gradera. Sköldberg menar att detta innebär att ett uttryck kan vara ”mer eller mindre fixerat, figurativt, semantiskt

härledbart eller institutionaliserat; dessutom kan det i högre eller lägre grad ha en grammatisk eller textbindande funktion” (Sköldberg, 2004, s. 26).

Sköldbergs beskrivning av idiom och den problematik som dess definitioner är behäftade med utgör viktig bakgrundskunskap för denna avhandling eftersom den antyder att termen idiom kan betyda olika saker för olika forskare och att dessa uttryck ofta är metaforiska och ska tolkas bildligt. Detta kunskapsbidrag är speciellt användbart för denna avhandlings tredje delstudie som undersöker beskrivningar av metaforiskt språk i läroböcker i ämnet svenska som andraspråk.

Prentices avhandling, *På rak sak. Om ordförbindelser och konventionaliserade uttryck bland unga språkbrukare i flerspråkiga miljöer* (2010), har fler beröringspunkter med mitt forskningsarbete än Sköldbergs i det att den i tre studier undersöker olika aspekter av fraseologi i förhållande till tilläggande, utveckling och användning i ett första- respektive andraspråk.

Studiens fokus är behärskning av idiom, kollokationer och andra typer av konventionaliserade uttryck hos ungdomar i flerspråkiga storstadsmiljöer. Avhandlingen lyfter fram på vilka sätt gymnasieelever i flerspråkiga miljöer avviker från det etablerade bruket av svenska konventionaliserade uttryck, hur de använder metaforiska ordkombinationer i skrivna texter och hur de behärskar ett femtiotal svenska konventionaliserade uttryck.

Resultaten från studien visar signifikanta skillnader i behärskning av idiom mellan ungdomar med svenska som förstaspråk och avancerade andraspråksinlärare som lärt sig språket från tidig ålder. Författaren noterar att den senare gruppen inte enbart gör avvikelser i form, som att exempelvis använda fel ord eller utelämna ett ord i ett uttryck, utan att de ibland också väljer ord som gör att det blir fel även i betydelse. Studien visar också att elever med svenska som förstaspråk når betydligt högre studieresultat än andraspråks elever.

I likhet med tidigare forskning pekar studiens resultat också mot att andraspråks elever med en tidig ankomstålder till Sverige når högre resultat än de med senare ankomstålder, vilket indikerar att ålder kan vara en viktig faktor för att möjliggöra tilläggande av konventionella uttryck i målspråket.

I artikeln ”Flerordsenheter – ur ett andraspråksperspektiv” beskriver Prentice och Sköldberg (2013) olika flerordsenheter och hur dessa kan utgöra svårigheter för andraspråksinlärare. I artikeln används flerordsenhet som överordnad term för kollokationer, idiom och ordspråk. Enligt författarna spelar flerordsenheter en viktig roll inom såväl forskning som undervisning i svenska som andraspråk och artikeln lyfter bland annat fram att flerordsenheter utgör svårigheter för andraspråksinlärare, men att tolkning och förståelse kan underlättas om den lärande möter dessa uttryck i en kontext (Prentice & Sköldberg, 2013).

Egen produktion av flerordsenheter är enligt Prentice och Sköldberg ett steg som är svårare att uppnå för andraspråks elever. I artikelns avslutning framhålls behovet av vidare forskning om flerordsenheter i både talat och skrivet språk och författarna tillägger ”att undervisning om flerordsenheter inte

bör reduceras till diskussioner kring några målande exempel som närmast är att betrakta som språkspecifika kuriosa” (Prentice & Sköldberg, 2013, s. 216).

Ulrika Magnussons avhandling *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor* (2011) jämför bruket av grammatiska metaforer i elevtexter och belyser flera viktiga inslag av intresse för mitt avhandlingsprojekt. Avhandlingen utgår från systemisk-funktionell lingvistik och belyser utvecklingen av ett skolrelaterat språkbruk på ett andraspråk och betydelsen av ålder för andraspråsutveckling. Den grammatiska metaforen är inget som undersöks specifikt i mitt projekt, men de förutsättningar som Magnusson identifierar kring bruket av denna kan kopplas till en avancerad språknivå i målspråket och är därför i sammanhanget relevant att beakta.

Som ovan nämnts är den grammatiska metaforen till sin natur metaforisk genom att den, i likhet med den konventionella metaforen, innebär att en företeelse som vanligtvis uttrycks med en viss grammatisk form i stället uttrycks genom en annan form. Magnussons resultat visar på skillnader mellan elever med svenska som förstaspråk och elever med svenska som andraspråk i användande och behärskning av grammatiska metaforer, där förstaspråkstalare använder grammatiska metaforer i större utsträckning än andraspråkstalare. Grammatisk förmåga visar sig också ha ett direkt samband med skolframgång och representerar enligt Magnusson en akademisk eller skolrelaterad förmåga som är nära förbunden med text och utbildning och som utnyttjas på både första- och andraspråket (Magnusson, 2011).

En intressant iakttagelse som Magnusson gör är sambandet mellan världsbild och grammatisk metafor. Bruk av grammatisk metafor innebär att den språkliga representationen av världen byggs på ett annat sätt än med kongruenta former och den vardagliga världsuppfattningen och det vardagliga uttryckssättet ställs här i bjärt kontrast till den inkongruenta och icke-varldagliga representationen av världen.

Metaforinriktad språkvetenskaplig forskning med andraspråksfokus har utvecklats internationellt från 1980-talets början och utgör idag ett stort fält med olika inriktningar. I arbetet med denna avhandling har detta fält utgjort en viktig kunskapsbas och motiverat min utforskning av undervisning om metaforiskt språk i en svensk didaktisk kontext.

I Norge har en rad forskare visat intresse för metaforiskt språk i läroböcker och facktext utifrån ett andraspråksperspektiv. Efter att resultaten från 2009 års PISA-undersökning publicerats gjordes en komparativ litteraturoversikt över svensk och norsk läsforskning av Monica Reichenberg (2012). Resultaten från denna undersökning visar att elevers läsförståelse försämrats avsevärt och att de allra svagaste läsarna blivit fler, men att så inte var fallet i Norge. I rapporten framhåller Reichenberg bland annat att det då förelåg få svenska studier om läsning och läsförståelse i grundskolans mellanår och i högstadiet och hon uppmärksammar också följande skillnader i fokus mellan svensk och norsk forskning:

Den svenska forskningen karaktäriseras vidare av den näst intill totala fokuseringen på skönlitterära texter. De norska forskarna har däremot riktat uppmärksamheten mot främst mellanåren och högstadiet, dvs. de är då antalet faktatexter intar en alltmer dominerande roll i skolarbetet och då svårighetsgraden på faktatexterna ökar. (Reichenberg, 2012, s. 1)

Enligt Reichenberg går det delvis att förklara dessa skillnader utifrån ländernas utbildningssystem. Hon lyfter fram att Sverige inte har någon institution som motsvarar det norska ”Nasjonalt senter for leseforskning og leseopp-læring”, vilket är en institution där man utarbetat ett omfattande material för fortbildning och där man också knutit till sig en rad forskare. Reichenberg framhåller också att man i Norge har genomfört stora satsningar för att över-sätta läsdidaktisk forskning till skolpraktik.

Några exempel på svensk didaktisk forskning med inriktning på läsande och läsförståelse är Ewald (2007) och Schmidt (2013), vilka beskriver läsundervisning i grundskolans tidiga år. Forskning med inriktning mot grundskolans senare år har undersökt läsande, läsförståelse och lässtrategier (Olin-Scheller, 2006; Schmidt, 2008) och hur elever kan träna upp kritisk läsning (Tengberg & Olin-Scheller, 2016). Liberg (2008) framhåller vikten av att arbeta kontinuerligt med elevers läs- och skrivutveckling genom hela skoltiden och Eriksson, Engborg och Norén (2022) sammanfattar forskningsläget och ger en beskrivning av vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse.

Wedin och Stenbäck (2020) påpekar i likhet med Reichenberg (2012) att forskning om läsundervisning i grundskolans senare år och på gymnasiet ofta inriktas mot skönlitterärt läsande, till exempel Lyngfelt och Nissen (2018). Forskning om läsande bland elever med svenska som andraspråk riktas enligt Wedin och Stenbäck (2020) främst mot yngre åldrar (Winlund, Lyngfelt & Wengelin, 2017) och mot gymnasiet (Economou, 2015).

Ett viktigt bidrag till forskningen om läsförståelse har gjorts av Lise Iversen Kulbrandstad. I studien *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2003) presenteras en läsförståelsestudie som undersöker minoritetselevers läsning på andraspråket norska. Författaren lyfter bland annat fram hur viktiga rubriker kan vara när det gäller att ge andraspråkselever en ledtråd om vad en text handlar om.

I studien visade det sig att det metaforiska uttrycket *medaljens baksida* i en lärobokstext om Japan skapade problem med förståelsen när det användes som rubrik. Eftersom eleverna inte kände till uttrycket eller kunde förstå vad det innebar fick de enligt Kulbrandstad också problem med att följa resonemanget längre fram i texten. Då eleverna saknade förmåga att tolka uttrycket i dess överförda betydelse kunde de inte utnyttja rubriken för att bygga upp förväntningar om innehållet i texten och i sin läsning gick de därmed miste om ett viktigt stöd för den övergripande förståelsen av textens innehåll.



Kulbrandstad (2003) framhåller också att det inte är osannolikt att även elever med norska som förstaspråk ibland skulle behöva en förklaring av vad som menas med uttrycket eller med andra metaforiska uttryck som förekommer i läroböcker, facktexter eller andra texter som används i skolan.

Ytterligare en forskningsstudie som varit högst relevant för mina undersökningar är Anne Goldens avhandling *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiska uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen* (2005). Studien utforskar hur andraspråkselever i klass 10 i det norska skolsystemet förstår metaforik i läroböcker i samhällskunskap. Goldens arbete är på flera sätt relevant för min studie, eftersom det riktar fokus mot förståelsen av metaforiska uttryck i en skolkontext och granskar en åldersgrupp som ligger nära den åldersgrupp som min studie inriktas mot. I sin studie granskar Golden också läromedel i ett skolämne, vilket även denna avhandlings tredje delstudie gör. Hennes resultat ger stöd för att uppmärksamma metaforisk kompetens som en del i språkutvecklande undervisning för andraspråkselever.

Goldens studie omfattar 400 elever från skolor i Oslo och Trondheim, varav 230 förstaspråkstalande i norska och 170 med ett annat förstaspråk än norska. I undersökningen valdes 50 metaforiska ord ut från läroböckerna och dessa utgjorde sedan underlag för ett flervalstest där eleverna fick välja mellan fyra olika svarsalternativ för de metaforiska ordens betydelse. För att kunna identifiera eventuella skillnader inom gruppen andraspråkselever delade Golden upp dessa utifrån följande kriterier: ålder för skolstart i Norge, ordförråd i allmänhet, självbedömning av det eleverna uppfattade som sitt bästa språk, vilket språk som de räknade som sitt modersmål eller förstaspråk samt om de använde förstaspråket eller norska mest i hemmet.

Resultatet visar att andraspråkseleverna presterade sämre som grupp på testet än eleverna med norska som förstaspråk. Inga skillnader identifierades dock mellan de tre största modersmålsgrupperna. Elever som uppskattat att de behärskade norska bättre än sitt förstaspråk uppvisade som grupp sämre resultat på metafertestet än de med norska som förstaspråk.

En intressant iakttagelse som Golden gör beträffande vad som kännetecknar de uttryck som eleverna förstod eller inte förstod var om det fanns något liknande uttryck i deras förstaspråk. Elever med ett förstaspråk där ett uttryck har en liknande eller snarlik betydelse som uttrycket på norska fick betydligt högre resultat än elever som inte hade ett liknande uttryck på sitt förstaspråk. Golden fann även att testets mest framgångsrika elever var de som hade uppskattat att de var lika bra på sitt förstaspråk som på norska.

I studien noterades flera faktorer som påverkade förståelsen, till exempel att metaforer som består av ett sammansatt ord är lättare att tolka än flerordsuttryck. Undersökningen visar också att det till stor del är både samma typer av uttryck och samma individuella uttryck som är enkla respektive svåra för andraspråkselever som för de elever som har norska som förstaspråk. En av Goldens slutsatser i avhandlingen är att skolan bör lära ut metaforiskt språk till

minoritetseleverna för att göra dem medvetna om dessa uttrycks betydelse både på norska och på elevens förstaspråk.

De slutsatser som Golden anför i sin avhandling får stöd i en forskningsrapport av Aamotsbakken m.fl. (2005), ”Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv”. Rapporten har tillkommit i syfte att kartlägga vilka läromedel som förekommer i den norska grundskolan (ungdomsskolen) och i gymnasiet (videregående skole)<sup>15</sup> och hur dessa används i klassrummet och i inlärningsituationer som involverar andraspråkselever. Projektet har även undersökt läromedlens språkliga tillgänglighet i relation till denna elevgrupp samt kartlagt elevers uppfattning om läromedlen. De textanalyser som utförts på läromedelstexterna koncentrerar sig till fyra områden: begreppsmetaforer, grammatiska metaforer, fackterminologi och sammanhang i text (koherens). Av dessa områden har analysen av begreppsmetaforer i de undersökta läromedlen varit av speciellt intresse för mitt avhandlingsprojekt.

Rapportens kapitel om begreppsmetaforer är skrivet av Norunn Askeland (Aamotsbakken m.fl., 2005, s. 78ff.). Hennes förståelse av metaforbegreppet utgår från konceptuell metafor-teori med utgångspunkt i kognitiv lingvistik. I kapitlet beskriver Askeland andraspråkselevs förståelse av norska begreppsmetaforer i läroböcker i norska, matematik och naturvetenskap (Aamotsbakken m.fl., 2005).

Resultatet visar att i synnerhet konventionella metaforer i läromedelstexter skapade förståelseproblem för andraspråkselever både i grundskolan och i gymnasiet. Konventionella metaforer i texter i norskämnet som uppfattades som svåra att förstå var exempelvis ord som *inslag*, sammansatta ord som *mottagare* och *upptag* samt flerordsuttryck som *berättat från mun till mun*, *bli involverad*, *kasta en blick* (Aamotsbakken m.fl., 2005, s. 83). Ord och uttryck som uppfattades som svåra i facktexter i naturkunskap var exempelvis *vågrörelser*, *mat måste brytas ned*, *ända fram till våra dagar* och *stränder kan smutas ned av oljeläckage* (Aamotsbakken m.fl., 2005, s. 86). I matematikämnet uppfattades ord och uttryck som exempelvis *radie*, *fraktion*, *felaktiga bråk* och *stigande ordning* som svåra (Aamotsbakken m.fl., 2005, s. 89).

Askelands slutsats av undersökningen av läromedlen är att det tycks som att dessa metaforer togs för givna av läroboksförfattarna, eftersom de sällan tematiserades, framhövdes eller förklarades i läroboken eller vid sidan av den huvudtext de ingick i. Ett gemensamt drag hos de tre ämnena är att ordlistor och ordförklaringar saknas i läromedlen. Askeland menar att både majoritetspråkiga och minoritetsspråkiga elever har allt att vinna om läroböckerna fick sådana ordlistor, men för att kunna skapa sådana krävs en medvetenhet om att ämnena har sina metaforer. Denna medvetenhet bör enligt Askeland inte gälla

---

<sup>15</sup> Norges skolsystem består av en obligatorisk tioårig grunnskole för barn 6–16 år och en videregående skole för ungdomar 17–19 år. Norges grundskola är uppdelad i två stadier, barnetrinnet som omfattar årskurserna 1–7 och ungdomstrinnet som omfattar årskurserna 8–10 (Info Norden, Nordiska ministerrådets informationstjänst).

endast läroboksförfattare och lärare utan även eleven själv (Aamotsbakken m.fl., 2005, s. 92).

Askeland återkommer till metaforproblematiken i sin avhandling *Lærebøker og forståing av kommunikasjon. Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverker i norsk for ungdomstrinnet 1997–99* (2008). I studien betraktas läroboken ur två perspektiv, dels som ett symptom på den dominerande synen på kommunikation i skolan, dels hur läroboken presenterar kommunikation för eleverna. Ett viktigt resultat i studien är att många konventionella metaforer inte förklaras utan tas för givna:

Men ser ein metafortilfanget i materialet under eitt, er det mange konvensjonaliserte metaforar som ikkje blir forklarte, men som blir tekne for gitt i faget. Det gjeld til dømes handarbeidsmetaforar, musikkmetaforar og reise-metaforar. På dei områda der desse umarkerte og uforklarte og uformidla metaforane er brukte, kan ein risikere å utvikle eit slags automatisk rullande språk med høg abstraksjonsgrad utan kommunikativ kraft. (Askeland, 2008, s. 235)

Askeland framhåller i sin slutsats att om medvetna eller förklarande metaforer tydligt signaleras i presentationen kommer eleverna lättare att både förstå och kunna ta ställning till texten. I denna mening kan, enligt Askeland, metafor-signalen i en text ses som en metakommunikativ markör från författarens sida.<sup>16</sup>

Askelands avhandling är intressant för mitt projekt utifrån flera aspekter och har några viktiga beröringspunkter. Hennes arbete undersöker, i likhet med mitt, andraspråkslevers förståelse av metaforiskt språk och innehållet i läroböcker. Även om Askeland inte betonar kulturaspekten i språk så uppmärksammar hon kulturspecifika inslag i det metaforiska språket. I likhet med forskare som Kövecses (2000, 2002, 2004, 2005, 2015) ser Askeland kulturperspektivet som en viktig aspekt att beakta i ett mångkulturellt samhälle. Med tanke på att metaforiskt språk kan uppfattas olika i olika kulturer efterlyser hon också en mångkulturell kompetens hos läroboksredaktörer och författarteam. Syftet med en sådan kompetens bör enligt Askeland (2008) inte vara att undvika metaforer i lärobokstext utan att synliggöra dem genom metakommunikativa markörer och vid behov förklara och diskutera dem.

Den gren inom metaforforskning som inriktar sig på det didaktiska och pedagogiska området har i många studier undersökt metaforisk kompetens i andraspråksundervisning. En övervägande del av dessa har som gemensam nämnare att de undersökt engelska som andraspråk eller främmande språk. Studier

---

<sup>16</sup> Metaforsignalering innebär att författaren med hjälp av olika signaler i texten visar eleven att ord och uttryck ska tolkas metaforiskt. Dessa signaler kan bestå av ord som föregår eller introducerar det metaforiska uttrycket. Några exempel på sådana ord är *gillar*, *agerar som*, *ser ut som*, *liknar*, *som*, *samma som*, *typ av* och *bara* (Miller, 1993, s. 371; Skorczynska & Ahrens, 2015, s. 367).

som utgår från andra målspråk förekommer, om än i mindre omfattning.<sup>17</sup> Två systematiska litteraturöversikter med fokus på denna inriktning har gjorts av Ha Hoang (2014) och Marcel Danesi (2016), vilkas sammanställningar sammantaget ger en god överblick över forskningsläget inom fältet.

I artikeln ”Metaphor and second language learning: The state of the field” gör Hoang (2014) en uppdelning mellan forskning om metaforens roll i andraspråksundervisning och forskning om hur metaforer processas av andraspråksinlärare. Den forskning som är mest relevant för mitt arbete återfinns i det förstnämnda området. I artikeln grupperas denna forskning utifrån några för kunskapsläget centrala områden: metaformedvetenhet, den konceptuella metaforteorin som pedagogiskt redskap, metaforen och utvecklingen av språklig förmåga, metaforer som utmaning för språkinlärare och metaforisk kompetens. Eftersom intresset för metaforens funktion i språket har sitt ursprung inom kognitiv språkvetenskap och semantik är det enligt Hoang inte förvånande att majoriteten av de empiriska studier som undersöker metaforer i språkundervisning bygger på just kognitiva teorier.

En central princip inom den kognitiva lingvistikens är att man ser språket som något motiverat, det vill säga att det inte råder någon godtycklighet mellan språkets form, mening och användning. Några av Hoangs slutsatser är att metaforisk kompetens, trots vissa olikheter mellan forskare gällande begreppets definitioner, är något som verkar kunna utveckla andraspråkselevens förståelse av målspråket och också bidra till en fördjupad insikt i kulturella aspekter som påverkar ordval och uttryckssätt i detta språk. Hoang beskriver också metaforisk kompetens som nära sammanflätad med den kommunikativa kompetensen (Hoang, 2014, s. 9ff.).

Danesis artikel ”Conceptual fluency in second language teaching: An overview of problems, issues, research findings” (2016) bekräftar i stora drag Hoangs slutsatser, men den problematiserar ytterligare några viktiga frågor som visat sig komplicerade inom fältet, till exempel vilken roll som troperna metonymi och ironi har i inläringen av ett andraspråk, hur dessa ska behandlas i undervisningen och på vilket sätt de kan användas för att utveckla konceptuellt flyt i språket.<sup>18</sup>

Danesi har varit tongivande som forskare inom fältet sedan dess tillblivelse på 1980-talet och har genom sin forskning utvecklat några av de begrepp som är av intresse för mitt avhandlingsprojekt, till exempel metaforisk kompetens, konceptuell kompetens och konceptuellt flyt. Enligt Danesi kom det ökade intresset för metaforforskning att leda till att semantikens tidigare teorier om syntaxens roll vid bearbetning av språk omprövades och den nya forskningen

---

<sup>17</sup> Kinesiska (Jin & Cortazzi, 2011), italienska (Danesi & Grieve, 2010), grekiska och tyska (Littlemore m.fl., 2014).

<sup>18</sup> Med konceptuellt flyt avses förmågan att använda och förstå de begreppsmässiga uttryck som är gällande i ett givet språk. Att vara begreppsmässigt flytande i ett språk är att veta hur det språket speglar eller kodar sina begrepp utifrån metaforisk strukturering (Danesi, 2016; Talebinezhad & Hashemian, 2006).

pekade i riktning mot att figurativa yttranden var systematiska och därmed möjliga att synliggöra i det semantiska system som styr individens språkliga val. Precis som Hoang (2014) uppmärksammat fick denna upptäckt flera forskare att se möjligheter att använda kognitiv semantisk teori inom andraspråksforskningen.

I sin litteraturöversikt över forskningsfältet drar Danesi (2016) slutsatsen att metaforisk kompetens både har giltighet och går att undervisa om för andraspråksinlärare. Han menar vidare att metaforisk kompetens kan undervisas på ett lika systematiskt sätt som andra aspekter inom ämnet och genom en medveten kursplanedesign kan den också kopplas till både språkliga och kommunikativa kompetenser. Danesi framhåller i artikeln specifikt forskning av Boers och Lindstromberg (2009) och Littlemore (2009) som goda exempel på forskning om hur undervisning kan utveckla elevers metaforiska kompetens i målspråket. I boken *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching* visar Littlemore (2009) hur kognitiv lingvistik kan berika undervisningen och bidra till fruktbara och alternativa sätt att arbeta med grammatik och ordförråd i språkklassrummet. Boers och Lindstromberg (2009) framhåller i *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition* att andraspråksinlärare har stor nytta av att komma ihåg och bemästra lexikaliserade fraser i målspråket. Boken beskriver empiriskt validerade pedagogiska tekniker som vägleder elever från att uppmärksamma till att komma ihåg lexikaliserade fraser.

I sina respektive översikter visar Danesi (2016) och Hoang (2014) hur språket kan dekonstrueras till sina konceptuella delar och sedan rekonstrueras på ett pedagogiskt sätt så att inlärarna kan förstå det konceptuella systemet på ett rationellt sätt även innan de deltar i kommunikativa uppgifter.

### 3.2.2 Forskning med skönlitterärt fokus på metaforiskt språk

Det föreligger få svenska och nordiska arbeten som inbegriper eller kombinerar litteraturdidaktik, andraspråksinlärning och metaforiskt språk. En stor del av den forskning som intresserat sig för litteraturundervisning i andraspråksklassrum riktar främst fokus mot olika läsarter, förhållningssätt och attityder till litterära texter samt behandlar litteratursamtal kring innehållet i texter (Asklund, 2018; Economou, 2013, 2015; Hultin, 2006). Så gör även de två litteraturinriktade delstudierna i den avhandling av Catarina Economou som nämndes ovan i avsnitt 3.1.

Economou tredje delstudie behandlar hur 16 avancerade andraspråksinlärare som studerar kurs 3 i ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet läser och diskuterar en nutida svensk roman. Undersökningen inriktar sig mot vilka aspekter i romanen som eleverna ser som viktiga att tala och skriva om, samt vilka läsarter de använder sig av. Resultatet av undersökningen visar att eleverna har en positiv inställning till litteraturläsningen och till samtal om romanen. Enligt Economou tog eleverna hjälp av varandra för att reda ut

oklarheter i texten och öka förståelsen av innehållet. De läsarter som tydligast kunde urskiljas i både samtal och texter utgjordes av subjekt- och värderingsorienterade, med en övervikt mot det personliga. Fokus i elevernas diskussioner inriktades enligt Economou mest på erfarenheter och åsikter och den litterära texten hade en tendens att försvinna i sammanhanget.

Förutom nämnda avhandling har Economou i en senare artikel belyst vikten av en stimulerande andraspråksundervisning i litteratur för elever som läser ämnet svenska som andraspråk i gymnasiet (Economou, 2018). Artikeln riktar fokus mot litteraturens roll i ämnet, lärares syn på skönlitterära texter och vilka texter de använder sig av. I artikeln argumenterar Economou för en sammanslagning av gymnasiets två svenskämnen. Detta ställningstagande motiveras utifrån att de båda svenskämnena i nuläget inte kan betraktas som jämlika och jämbördiga och hon står här fast vid det som uttrycks i avhandlingen om att svenska som andraspråk fortfarande är att betrakta som ett kompensatoriskt stödämne (Economou, 2018).

Några andra svenska studier som lyfter fram språklig form i litterära texter i andraspråksundervisning har gjorts av Robert Walldén (2019a, 2019b, 2020). Alla tre studierna utgår från samma material och gäller elever i grundläggande vuxenutbildning, delkurs 3. Materialet består av observationer, ljudinspelningar och insamlat läromaterial från klassrumsundervisning i litteratur. Den studie som framstår som mest intressant för min avhandling beskrivs i artikeln ”Att lära om och genom metaforer: litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare” (Walldén, 2019a).

Syftet med denna studie är att synliggöra språkliga dimensioner under litteraturarbeten i andraspråksundervisningen. Författaren anlägger här språkvetenskapliga perspektiv med fokus på kommunikation om och genom olika typer av metaforer. I undersökningen behandlas både lexikala och grammatiska metaforer och resultatet visar att både dolda metaforer och mer kreativa lexikaliserade metaforer blev ämnen för diskussion under de boksamtal som följde på läsningen. En viktig iakttagelse var att de förekommande metaforiska betydelseerna i texterna var relaterade till såväl karaktärer och utveckling av berättelsens intrig som övergripande teman i romanen och de spelade därmed en viktig roll för förståelsen av romanerna. Dessutom visar resultatet att grammatiska metaforer, ofta bestående av adjektiviserade eller nominaliserade verb, var viktiga resurser för att beskriva karaktärerna och för att förklara det metaforiska språkbruket för eleverna.

I sin slutsats lyfter Walldén fram att lexikala metaforer och grammatiska metaforer sällan uppmärksammas tillsammans i språkvetenskapliga sammanhang. Hans resultat visar dock att avgränsningar kring de båda metaforkategorierna i de studerade litteraturarbetena i många fall innebär en rörelse mellan konkreta och abstrakta innebörder, vilket ligger i linje med vad tidigare forskning beskrivit som kännetecknande för en språk- och kunskapsutvecklande interaktion mellan olika skolämnen. Walldén menar att när bildliga (abstrakta) innebörder i lexikala metaforer relateras till sina konkreta

motsvarigheter packas betydelsen upp för eleverna, vilket har en språkutvecklande potential.

De två övriga studierna av Walldén (2019b, 2020) inriktar sig på vilka typer av litteracitetspraktiker som erbjuds under arbetet med de romaner som används i undervisningen. Resultat från båda studierna visar att arbete med romanens språk främjade elevernas förståelse av innehållet samt bidrog till att eleverna utvecklade ett mer textanalytiskt förhållningssätt till texten.

Precis som i fallet med språkinriktad metaforforskning återfinns den mesta forskningen om metaforiskt språk i litteraturundervisning internationellt och då företrädesvis i engelskspråkiga länder med inriktning på engelska som andraspråk eller främmande språk. I samlingsvolymen *Literature in language education* ger Geoff Hall (2005) en intressant genomgång av tre olika forskningsinriktningar inom området som han klassificerar enligt följande: forskning om språk i litteratur, forskning om litteratur i språkundervisning och forskning om läsaren i litteraturläsningsprocessen. Boken omfattar både ett första- och ett andraspråksperspektiv på litteraturundervisning, av vilka det förstnämnda utgår från en anglosaxisk kontext. Halls översikt är uppdelad i tre delar och i del 2 finns ett kortare avsnitt som behandlar metaforer och figurativt språk i litteraturundervisning. Hall intar generellt en kritisk hållning till delar av den kognitiv-semantiska metaforforskningen. Dock framhåller han specifikt litteraturdidaktiska forskningsinsatser av Jonathan Picken (2005, 2007) som intressanta.

I den anglosaxiska utbildningskontexten syftar traditionell litteraturundervisning med en andraspråksinriktning i första hand till att använda studiet av litteratur och stilistik som en strategi för att utveckla inlärares kommunikativa språkinläring (Hall, 2005) och därmed läggs betoningen ofta på undervisningsmetodernas effektivitet. Picken (2007) skiljer sig här från det traditionella synsättet genom att han i sin forskning riktar fokus mot elevernas lärandeprocess och är intresserad av att finna arbetssätt för att stimulera elevers nyfikenhet, läsglädje och tillfredsställelse av att läsa och studera litteratur.

I *Literature, metaphor and the foreign language learner* (2007) beskriver Picken hur andraspråksinlärare, i detta fall EFL<sup>19</sup>, förstår, tolkar och värderar metaforer i en litterär kontext och boken presenterar en beskrivning av arbete med litteratur i andraspråksundervisning utifrån ett tydligt inläraperspektiv. Pickens studier är intressanta för mitt projekt eftersom de ger exempel på hur systematisk språkinriktad litteraturundervisning kan öka andraspråksinlärares förståelse av metaforiskt språk.

I boken presenterar Picken flera av sina publicerade studier (Picken, 2001, 2005, 2006), vilka kan kategoriseras utifrån två inriktningar: (1) tolkning av metaforer i litteratur och (2) utvärdering av metaforer i litteratur. I den första kategorin ingår tre studier som alla undersöker medvetandegörande genom konceptuella metaforer: The woods study, The road study och The love/life

---

<sup>19</sup> EFL är en förkortning av English as a foreign language (engelska som främmande språk).

study. I den första studien deltog 49 kvinnliga förstaårsstudenter i engelska vid ett college i Japan och de fick alla i uppgift att läsa dikten ”Stopping by woods on a snowy evening” av författaren Robert Frost (1923) och sedan skriva på sitt förstaspråk (japanska) hur de förstod diktens två avslutande versrader.

Innan studenterna fick läsa dikten hade de delats in i fem grupper, där den första gruppen fick förberedande undervisning och den femte ingen undervisning alls. Den första gruppen fick lärarledd undervisning om den konceptuella metaforen LIVET ÄR EN RESA och gavs även exempel på lexikala metaforer som kan relateras till denna konceptuella metafor. Efter detta fick studenterna arbeta i grupper där de diskuterade olika sätt att tolka några nya lexikala metaforer relaterade till samma konceptuella metafor (Picken, 2007, s. 101). Grupp 2 fick precis som grupp 1 öva sig i att tolka versrader men fick ingen lärarledd undervisning och ingen möjlighet till gruppdiskussion av samma slag som grupp 1. Grupp 3, 4 och 5 fick ingen förberedande undervisning före läsningen av dikten, men grupp 3 och 4 fick i sitt frågeformulär vissa tips om hur man kan tänka när man tolkar dikten. Grupp 5 fick ingen förberedelse och inga tolkningstips i sitt frågeformulär.

Resultaten från studien visar att metaformedvetandegörande undervisning ökade studenternas förståelse av metaforiskt språk i läsningen. I grupp 1 klarade tio av tio studenter att tolka och förstå budskapet i diktens avslutande rader medan endast en av tio i grupp 5 klarade detsamma. Tre månader efter denna studie genomförde Picken en uppföljningsstudie med samma grupp. I den nya studien deltog 43 av de tidigare studenterna, 18 som tillhört grupp 1 och 2 i den tidigare studien och 25 från de tidigare grupperna 3, 4 och 5. De 18 studenterna från grupp 1 och 2 hade tidigare haft medvetandegörande undervisning om den konceptuella metaforen LIVET ÄR EN RESA, vilket studenter som tidigare ingått i grupp 3, 4 och 5 inte fått.

I den andra studien användes ännu en dikt av Robert Frost (1923), ”The Road Not Taken”, och studenternas uppgift bestod i att skriva en tolkning på japanska av diktens sista strof. Resultatet av studien visar att 78 % av studenterna från grupp 1 och 2 och 56 % av studenterna i grupperna 3, 4 och 5 kunde tolka och förstå det metaforiska språket i strofen. Picken påpekar att de bokstavliga läsningarna av strofen i båda grupperna huvudsakligen bestod av direkta rad-för-rad-översättningar till studenternas förstaspråk japanska. Resultatet av studien tyder enligt Picken på att medvetandehöjande undervisning om konceptuella metaforer har en långsiktig effekt och bidrar till att öka studenternas förmåga att självständigt tolka metaforer och litteratur.

I de två första studierna undersöker Picken (2007) konceptuell metafor som medvetandehöjande verktyg med hjälp av exemplet LIVET ÄR EN RESA. Picken påpekar att det utöver denna konceptuella metafor har identifierats hundratals



andra.<sup>20</sup> Mot bakgrund av detta frågar han sig i den tredje studien om medvetandehöjande undervisning genom konceptuella metaforer förblir fördelaktig om studenterna undervisas om flera konceptuella metaforer eller om det i stället riskerar att leda till förvirring. Eftersom samma källdomän kan användas i en rad olika konceptuella metaforer är detta enligt Picken en möjlig risk. I denna studie undersöks två sådana konceptuella metaforer, KÄRLEKEN ÄR EN RESA och LIVET ÄR EN RESA. De studenter som deltog i studien bestod, liksom i de tidigare studierna, av kvinnliga japanska studenter på en institution för engelsk litteratur vid ett japanskt universitet.

I studien användes samma dikt som i den första studien, ”Stopping by woods on a snowy evening” av Robert Frost (1923). Studenterna försågs med dikten samt ett uppgiftsblad som innehöll en kort förklaring samt exempel på de båda konceptuella metaforerna. De uppmanades därefter att tolka dikten och försöka avgöra om idéerna att kärlek är en resa eller livet är en resa användes i dikten.

Enligt Picken (2007) ger Love/Life-studien ytterligare stöd för att undervisning om konceptuella metaforer är medvetenhetshöjande. Deltagarna kom fram till metaforiska tolkningar av diktens avslutningsstrof även om deras tolkningar varierade kraftigt beroende på vilken konceptuell metafor de valt ut som relevant. Studien visar också att förvirring är en verklig risk när två konceptuella metaforer har samma källdomän. I sammanhanget tolkade nio studenter dikten med hänvisning till KÄRLEKEN ÄR EN RESA medan sju studenter valde LIVET ÄR EN RESA och dessa val ledde till dramatiskt olika tolkningar. Picken hävdar dock att studiens resultat bör behandlas med viss försiktighet med tanke på urvalet av deltagare. För att befästa resultatet bör det enligt Picken göras fler studier som inbegriper både kvinnliga och manliga studenter, studenter från olika kulturer samt förstaspråkstalare och andraspråkstalare av språket. Vidare anser Picken att valet av texter bör tänkas igenom noga. Han framför tanken att studiens resultat kan ha påverkats av idiosynkratiska egenskaper hos dikten själv och att resultatet mycket väl hade kunnat bli ett annat om exempelvis dikten från den andra studien använts.

---

<sup>20</sup> Picken (2007) hänvisar här till en lista över konceptuella metaforer i boken *Metaphor. A practical introduction* av Zoltán Kövecses (2002, s. 281ff.).

## 4. Teoretiska utgångspunkter

Denna avhandling har en läroplansteoretisk ansats och undersöker ett skolämnens innehåll, i detta fall kunskapsinnehållet metaforiskt språk i undervisningen i ämnet svenska som andraspråk i gymnasiet. Studien ansluter sig här till en tradition inom den läroplansteoretiskt förankrade didaktiken som speciellt intresserar sig för undervisningsinnehåll, hur detta väljs ut och varför.

Inledningsvis behandlas det läroplansteoretiska perspektivet som utgör avhandlingens ansats och som binder samman och ramar in avhandlingens tre undersökningar. I studien har läroplansteorin funktionen av en förståelseram som är verksam både teoretiskt och analytiskt. Teoretiskt har läroplansteorin initialt varit ett verktyg i utarbetandet av de tre delstudiernas respektive inriktningar och forskningsfrågor och har också varit utgångspunkt för klassificeringen i olika arenor. Analytiskt har denna teori erbjudit begrepp, modeller och språkbruk om utbildning som de tre delstudiernas resultat har kunnat relateras till, både var för sig och sammantaget. Kapitlet avslutas med en beskrivning av det kulturlingvistiska perspektivet som utgör förståelseram för det metaforiska språkets funktion och betydelse i språk.

### 4.1 Studiens läroplansteoretiska perspektiv

Tanken att det går att organisera kunskap för att möjliggöra lärande är något som är kännetecknande för all undervisning och utbildning. En ständigt aktuell fråga både i utbildningssammanhang och i samtida samhällsdebatt är vad som egentligen räknas som kunskap och vilken typ av kunskap som bör undervisas i skolan. Wahlström (2015) påpekar att ett utmärkande drag hos denna fråga är att den väcker känslor och är svår att besvara samt att den tycks vara dömd till ständig omprövning och debatt.

Begreppet läroplansteori har ingen entydig betydelse utan kan betraktas som en paraplyterm som kan inbegripa såväl politisk-filosofisk analys av läroplanen som dokument och av skolkunskaper som planeringstänkande kring läroplaner (T. Englund, 1995c, 1996a; Lundgren, 1979, 1981; Sundberg, 2005). I en nordisk kontext förknippas läroplansteori med den plan eller förordningstext som styr undervisningen, men i anglosaxiska länder är begreppet *curriculum theory* mer omstritt och ges en utökad betydelse (T. Englund, 2005; Wahlström, 2015). Ordet *curriculum* syftar här inte endast på ett

konkret dokument utan inbegriper också den filosofi och den föreställningsvärld som ligger till grund för den tryckta läroplanen (Sundberg, 2005). Denna utökade betydelse förespråkades redan då begreppet läroplansteori introducerades av Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren under 1970-talet. I denna avhandling används och förstås begreppet läroplan enligt denna utökade betydelse.

Som nämnts har denna studie en läroplansteoretisk inramning i det att de tre delstudiernas respektive undersökningar alla berör frågor om hur det metaforiska språket som kunskapsinnehåll förekommer, betraktas och realiseras utifrån vad som räknas som kunskap i styrdokumentet för svenska som andraspråk i gymnasieskolan. Styrdokumentet betraktas i detta sammanhang som bärare av förutsättningar för kunskap, eftersom de stipulerar vad som lyfts fram som relevant kunskap i samtiden. Det sätt på vilket styrdokumentet beskriver språkkunskaper ger också information om den språksyn som dokumenten signalerar och företräder, vilket är något som är betydelsefullt såväl för studiens delundersökningar som för den sammanvägda analysen av studien som helhet.

Den läroplansteoretiska ansats som denna avhandling tar sin utgångspunkt från utgörs främst av den didaktiska inriktning inom teoribildningen som utvecklats av Tomas Englund (1990) och som under 2000-talet vidareutvecklats av bland andra Daniel Sundberg och Ninni Wahlström (Sundberg & Wahlström, 2012; Wahlström, 2014, 2018). Inom denna inriktning betraktas styrdokument i form av läroplaner, ämnesplaner och kursplaner som en form av tolkningsbara politiska kompromisser och utbildningens innehåll uppfattas enligt detta resonemang som en kamp om uttolkning som förs på alla nivåer (T. Englund, 1990).

På nationell nivå fastställer riksdagen innehållet i läroplanen. Därefter sker en tolkning av innehållet av lärarna på deras respektive skolor och innehållet vägs då slutligen mot olika lokala förhållanden. Även i den praktiska tillämpningen av läroplanen, i den specifika undervisningssituationen, styr tolkning och didaktiska val och omdömen över utbildningen. Läroplansteoretisk forskning kan utifrån detta betraktelsesätt bedrivas på alla nivåer, vilket ger en holistisk bild av hur undervisningsinnehåll skapas, vidmakthålls och förändras samt kastar ljus över vilka selektiva traditioner som präglar skolämnen (Hultin, 2006, 2012; Skott, 2012).

I utforskandet av vilka förutsättningar styrdokumentet ger andraspråkselever att utveckla en metaforisk medvetenhet i målspråket framstår läroplansteorins begreppssystem om läroplanens arenor och formeringar som användbara verktyg. Dessa kan användas för att kategorisera och analysera styrdokumentens innehåll och intentioner. Läroplansteorin belyser också hur kunskapsyn och social kontroll reproduceras genom styrdokument.

I studien har jag valt att förstå mina resultat som *meningserbjudanden* om metaforiskt språk i undervisningen. Dessa meningserbjudanden diskuteras också i relation till de tre *ämneskonceptioner* inom svenskämnet som

föreslagits av L.-G. Malmgren (1996). Dessa begrepp presenteras närmare nedan i avsnitt 4.3 och 4.4. Det sammanlagda resultatet av studien betraktas också i relation till den diskussion om rådande synsätt på utbildningens och undervisningens funktion och mening som framlagts av forskare inom fältet.

## 4.2 Läroplanens arenor och formeringar

Vilka faktorer påverkar läroplaners utformning och innehåll? Enligt Ulf P. Lundgren (1983) förekommer tre arenor som åskådliggör hur läroplanen påverkas utifrån olika urvalsprocesser och hur den förhåller sig till samhället i övrigt: *formuleringsarenan*, *transformeringsarenan* och *realiseringsarenan*.

Formuleringsarenan är den centrala politiska arenan och avser de urvalsprocesser som gjorts av riksdag, regering och den statliga myndigheten Skolverket. Innehållet i styrdokumentet och vad de förmedlar har påverkats av de urval som den för närvarande bestämmande utbildningspolitiken gjort och det är dessa urvalsprocesser som lett fram till läroplanens utformning. Transformeringsarenan utgör den arena där läroplanen tolkas av skilda aktörer för att sedan omsättas i planering av undervisning eller i utformandet av läromedel. Den sista arenan, realiseringsarenan, sker inom skolan och representerar utövandet av själva undervisningen. Detta forum utgör den praktiska tillämpningen av tidigare fastställda politiska beslut som genom läraren (och andra i sammanhanget planerande aktörer) transformerats och tolkats inför realisering i klassrummet (Lundgren, 1983).

I denna avhandling undersöks samtliga tre arenor, men delstudie II och III förstås som indirekt tillhörande realiseringsarenan. Den indirekta tillhörigheten för delstudie II och III motiveras med (1) att lärarna kan förstås som aktörer från realiseringsarenan som i sina utsagor om undervisningen beskriver hur de praktiskt arbetar i denna arena, (2) att läroböcker kan förstås som viktiga resurser för realiseringsarenan.

Ett viktigt begrepp i läroplansteorin är läroplanskod. Termen fördes först fram av Lundgren och utvecklades senare av Englund (T. Englund, 2005). Enligt Lundgren (1983) formas en läroplanskod dels av historiska, kulturella och materiella villkor, dels av olika uppfattningar som utgår från politiska, administrativa och pedagogiska föreställningar om vad utbildning egentligen är och vad den ska syfta till.

I läroplanen definieras olika mål och ett urval av innehåll för den sociala reproduktionen väljs ut. Här sker också en organisering av stipulerade kunskaper, färdigheter samt metoder för hur innehållsurvalet bör delas upp för att kunna läras ut (Lundgren, 1983). Enligt Lundgren bör det bakom varje läroplan därför finnas ett antal principer, eller koder, för hur dessa önskade kunskaper och färdigheter ska väljas. Läroplanen blir härigenom något mer än ett konkret dokument, eftersom den också inbegriper ”hela den filosofi och de föreställningar som finns bakom en konkret läroplan” (Lundgren, 1989, s. 21).

Lundgren utgår här från ramfaktorteoriens premisser som hävdar att utbildningsprocesser bör förstås utifrån vad som framstår som möjligt (T. Englund, 1988).

Undervisningen begränsas enligt Lundgren (1972, 1989) ytterst av vissa ramar som styr vilken form som undervisningen kan anta. Dessa utgörs exempelvis av kursmål, ämnesmål, kursmoment som ska läras ut samt den tid som skilda elevgrupper tilldelas för att bemästra ett visst kursmoment (Broady, 1999). Läroplanskoder kan utifrån detta resonemang förstås som idémässiga aspekter av dessa ramar. Lundgren (2006) har senare utvidgat begreppet läroplanskod till att även ”omfatta grundläggande tankemönster för utbildningspolitiken i sin helhet” (Lundgren, 2006, s. 60) och han benämner därefter läroplanskoder som utbildningskoder.

Lundgren (2006) beskriver ett antal utbildningskoder som historiskt har legat till grund för stoffurval, organisering och genomförande av skolans undervisning. Här kan nämnas den klassiska utbildningskoden, den realistiska utbildningskoden, den moraliska utbildningskoden, den rationella utbildningskoden och den aristokratiska utbildningskoden.

Englund (T. Englund, 2005) har senare vidareutvecklat Lundgrens teori med en medborgerlig utbildningskod, vilken i sin tur inrymmer tre utbildningskonceptioner: den patriarkala, den vetenskapligt-rationella och den demokratiska. Den medborgerliga utbildningskoden beskriver utbildningen från år 1919 fram till 2000-talet och beskrivs av Englund som ”betingad av den kapitalistiska industrins genomslag och demokratins genombrott” (T. Englund, 2005, s. 32). Enligt Englund började det moderna samhället under denna tid i allt högre grad få behov av en utbildad befolkning och skolans uppdrag blev då att möta detta nya behov. Skolans främsta uppdrag under perioden har enligt Englund bestått i att ”socialt integrera det uppväxande släktet till medborgare genom sin politiska socialisation” (T. Englund, 2005, s. 32).

### 4.3 Undervisning som meningserbjudande

Enligt Englund (T. Englund, 1997) är undervisning att betrakta som en social handling som inbegriper såväl dialog som delaktighet. Han understryker dock att denna också inbegriper olika former av valsituationer vilka påverkar möjligheten till såväl dialog som delaktighet och helhetssyn för eleven. Englund (T. Englund, 1997) framhåller att varje skolämne genom historien, kulturen och politiken har haft en inverkan på valet av innehåll och form i undervisningen och menar att konsekvenserna av dessa olika val bidrar till att eleven erbjuds endast ett visst innehåll eller synsätt, medan andra väljs bort. Detta perspektiv ligger i linje med Cherryholmes (1988) som också uppmärksammat att endast vissa innehåll lyfts fram medan andra lämnas därhän.

Det mest använda mediet för att erbjuda eleven mening i undervisningssituationen är enligt Cherryholmes (1988) läroboken. Trots att Cherryholmes

forskning är gammal saknar den inte relevans, eftersom aktuell forskning ger stöd för att läroboken fortfarande används mycket i skolan. Den senaste statliga läromedelsutredningen från år 2021 framhåller att flera vetenskapliga studier visar ”att läroboken, trots digitaliseringen av skolan, spelar en fortsatt viktig roll i undervisningen” (SOU 2021:70, s. 141).

Eftersom läroboken till sin natur är stum och undervisningen är en process menar Cherryholmes (1988) att dialogen mellan läroboken och undervisningen egentligen är en överklig produkt. Det enda sätt som dessa båda kan mötas är genom en dialog mellan lärare och elev. Enligt Cherryholmes påverkar lärobokens struktur, modeller och strategier av lärande vad som sägs i undervisningen, på vilket sätt det sägs, vad som inte sägs, vem som kan hållas ansvarig för vad samt vad som gjorts med det som sagts (Cherryholmes, 1988, s. 67).

Meningserbjudanden kan enligt Englund ta form i samspelet läsare–text–kontext och lärare–elev (T. Englund, 1997, s. 128). För att skapa förutsättningar för en helhetssyn menar Englund att både läroboken och undervisningen som meningserbjudande är avhängiga det utrymme som ges till eleven för dialog och delaktighet. Vidare påpekar Englund att det också rör sig om det sätt på vilket dialogen används i förhållande till frågornas utformning. Beror av dialogens användning kan frågor antingen öppna upp eller begränsa elevens delaktighet genom dialogen (T. Englund, 1997).

Den viktigaste omständighet som skapar förutsättning för undervisning som meningserbjudande är enligt Englund kontextualisering. Han framhåller att det är texten och undervisningen gemensamt i ”en specifik upplevd och uppfattad kontext, som ger undervisningen dess mening” (T. Englund, 1997, s. 129). Genom att kunskapen placeras i ett specifikt sammanhang, en kontext, skapas förutsättningar för meningserbjudanden, vilka kan bidra till helhetssyn för eleven (T. Englund, 1997). Englund beskriver den kontextuella inramningen av undervisningen på följande sätt:

Kontexten kan betraktas som ett samlingsbegrepp för de faktorer som skapar förutsättningarna för undervisningen som meningsskapande. Det är aldrig enbart texten och undervisningen som sådan, utan det är texten i en specifikt upplevd och uppfattad kontext, som ger undervisningen dess mening. (T. Englund, 1997, s. 129)

Enligt Englund är det centralt hur deltagarna i undervisningsprocesser förstår och uppfattar undervisningens karaktär och vilka uttryckssätt som används för att beteckna denna process. Han exemplifierar genom att lyfta fram följande två förhållningssätt:

Om t.ex. undervisningen uppfattas som en form av ömsesidig kommunikation som innehåller flera deltagare som möts och inte primärt som en ensidig överföring av kunskap till eleverna, tar man avstånd från väl invanda föreställ-

ningar och metaforer till förmån för alternativa synsätt, som också implicerar en annan begreppsapparat än den traditionella. (T. Englund, 1997, s. 129)

Englund påpekar också, med hänvisning till den tidiga läroplansteorin under 1950- och 1960-talen och den traditionella utbildningssociologin, att ”kunskapen” i socialisationsprocesser, som exempelvis läromedeltexter, hittills i hög grad har tagits för given och att dess mening sällan problematiserats (T. Englund, 1997, s. 129).

En undersökning av undervisningens meningserbjudande betyder enligt Englund (1997) ett studium av undervisning som social aktivitet och för att identifiera ett meningserbjudande läggs fokus på innehållet i undervisningen. Genom att studera urval och kontextualisering är det enligt Englund möjligt att undersöka vilken typ av meningserbjudande som följer av en viss typ av undervisning. Varje undervisningstillfälle har här sin utgångspunkt i ett mer eller mindre uttalat syfte, vilket ofta är styrande i valet av ett visst innehåll som är förbundet med vissa värderingar och arbetsformer (T. Englund, 1997, 2005).

Englund lyfter fram förekomsten av olika skolinnehåll i undervisningen genom följande tredelade typologi: ett epistemiskt skolinnehåll präglad av essentialism, ett traditionsbundet skolämnesinnehåll och ett kunskapsinnehåll som är ett teoretiskt avgränsat rationellt kunskapsområde (T. Englund, 2005). Som exempel på kunskapsinnehåll nämner Englund undervisning med fokus på människans förhållningssätt till naturen eller samhället. Kunskapsinnehåll kan enligt Englund även betraktas som ett socialisationsinnehåll förbundet med olika typer av meningserbjudande sammanhang, exempelvis patriarkala, demokratiska och vetenskapsrationella kunskapsemfaser (T. Englund, 2005).

## 4.4 Konceptioner inom utbildning

Utbildningskonceptioner kan betraktas som rådande synsätt på utbildningens och undervisningens funktion och mening. Dessa synsätt för med sig antaganden om vad som är relevant i undervisningen och inverkar på hur undervisningen utformas samt vilken kunskap som betraktas som meningsfull.

Begreppet utbildningskonception definieras av Tomas Englund (1988) som en sammanhängande beskrivning av de faktorer som formar den medborgerliga utbildningen. Utbildningskonceptioner kan användas för att kategorisera den i samtiden rådande synen på utbildningens funktion. Dessa konceptioner stipulerar enligt Englund vad som är ”educationally possible” vid olika tillfällen i historien (T. Englund, 1988, s. 5). Utbildningskonceptioner kan därför antas vara beroende av hur det samtida samhället betraktar undervisningens syfte.

Enligt Englund (T. Englund, 1988, 2005) tillskriver olika konceptioner också ämnen olika positioner och påverkar därigenom deras status, karaktär

och innehåll. Detta får som följd att olika synsätt präglar utbildningens ideologi, utbildningsfilosofi och undervisningsinnehåll. Genom att undersöka utbildningskonceptioner bör det därför vara möjligt att frilägga olika uppfattningar om ett skolämnes syfte, innehåll och kunskapssyn, vilket i denna avhandling fall utgörs av ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan.

Som nämnts ovan beskriver den medborgerliga läroplanskoden utbildningen från 1919 fram till 2000-talets början, men forskare som Wahlström (2011, 2014, 2018) och Sundberg och Wahlström (2012) föreslår att tidsperioden från 1990-talets läroplansreformer kan kännetecknas genom ytterligare en utbildningskonception, den denationell-instrumentella.

#### 4.4.1 Den demokratiska utbildningskonceptionen

De två utbildningskonceptioner som haft särskilt stort inflytande över utformandet av dagens läroplaner är den vetenskapligt-rationella och den demokratiska. Den demokratiska utbildningskonceptionen kom att utmana den vetenskapligt-rationella från 1970-talet och framåt, men denna hade enligt Englund (T. Englund, 1988, 2005) ett fortsatt tydligt inflytande. Englund beskriver den demokratiska utbildningskonceptionen som grundad i ett rekonstruktionistiskt perspektiv, vilket ser skolans roll som utbildare av blivande medborgare som ska förberedas för att delta i ett förbättrande av samhället (T. Englund, 2005). Skolan betraktas här som ett redskap för att utveckla och förverkliga demokrati, jämlikhet och demokratiska ideal (T. Englund, 2005).

Englund lyfter i flera skrifter fram utmärkande drag och skillnader i de båda konceptionerna. Den mest noterbara skillnaden föreligger i synen på vilken typ av kunskap som bör prioriteras i skolan. Den vetenskapligt-rationella konceptionen framhåller enligt Englund (1988, 2005) en objektiv och expertisorienterad problemlösande kunskap, medan den demokratiska konceptionen förespråkar betydelsen av olika kunskapssyner och värderingar, vilka i undervisningen också kan tillåtas att ställas mot varandra (T. Englund, 1988, 2005).

Synen på demokratins innebörd är en annan central skillnad mellan de båda konceptionerna. Den vetenskapligt-rationella konceptionen företräder enligt Englund (T. Englund, 2005) en funktionalistisk definition av demokrati som innebär att politiskt beslutsfattande överläts till grupper bestående av eliter, vilka får bestämmanderätt genom konkurrens om folkets röster. I den demokratiska utbildningskonceptionen framhålls i stället en definition av demokrati som betraktar folkets deltagande i beslutsprocessen som en förutsättning för en fungerande demokrati. Englund uppfattar att den vetenskapligt-rationella konceptionen betraktar demokrati endast som ett medel för att tillgodose marknaden med nödvändig arbetskraft, medan den demokratiska konceptionen uppfattar demokrati som ett mål i sig själv (T. Englund, 2005).

Det föreligger också en tydlig diskrepans mellan de båda konceptionerna avseende synen på skolans och elevens roll i samhället. Utifrån det betrak-



telsesätt som kännetecknar den vetenskapligt-rationella konceptionen fyller skolan enligt Englund (T. Englund, 2005) en samhällsutvecklande funktion med målsättningen att tillhandahålla framtida arbetskraft. I den demokratiska konceptionen betonas däremot skolans roll som fostrare av framtida medborgare (T. Englund, 2005). En viktig sak att beakta beträffande dessa båda utbildningskonceptioner är att de sedan efterkrigstiden haft perioder då den ena eller den andra varit mer tongivande men trots det ofta existerat och verkat parallellt och överlappande (Wahlström, 2009).

#### 4.4.2 Den denationell-instrumentella utbildningskonceptionen

Enligt Wahlström (2011) fick den demokratiska utbildningskonceptionen aldrig någon stark förankring, utan den fick stå tillbaka som en följd av utbildningsväsendets ökade krav på kontroll och effektivitet. Under 2000-talet har samhällets ökade globalisering och inflytande från olika transnationella organisationer som exempelvis EU och OECD kommit att påverka det nationella utbildningssystemet och synen på kunskap (Sundberg & Wahlström, 2012; Wahlström, 2015). Inom det läroplansteoretiska fältet har detta bidragit till att ytterligare en utbildningskonception föreslagits, den *denationell-instrumentella utbildningskonceptionen*. Enligt Sundberg och Wahlström (2012) kan denna konception spåras redan i 1990-talets utbildningsreformer och kan betraktas som en följd av Sveriges medlemskap i EU och den därefter ökade globaliseringen av samhället. Författarna hävdar också att detta har bidragit till att skolutbildningen kommit att bli alltmer instrumentell till sin utformning (Sundberg & Wahlström, 2012; Wahlström, 2014, 2015).

Påverkan från transnationella policytrender visar sig enligt författarna genom ett ökat fokus på evidens, mätning och jämförbarhet mellan utbildningssystem och det går också att märka av en utveckling mot standardbaserade läroplaner (Wahlström & Sundberg, 2015). Den transnationella diskursen om utbildning kan här betraktas som ett sätt att se på utbildning där kunskapens ekonomiska nytta framhävs, snarare än dess värde i sig (Wahlström, 2011; Wahlström & Sundberg, 2015). I en artikel beskriver Wahlström samtidigt globala syn på utbildning enligt följande:

I diskursen om livslångt lärande är det den lärandes behov och efterfrågan av kunskaper som ska sättas i centrum. Viljan och förmågan att ta eget ansvar för sitt lärande betraktas som själva grunden för att kunna fortsätta att lära genom livet. Principerna för livslångt lärande får viktiga konsekvenser för ungdomsutbildningen och utbildningspolitiken: för skolans relevans, mål, struktur, innehåll, kvalitet och styrning (OECD 2004). När lärande kopplas samman med ekonomiska behov av flexibilitet och förändring så utvecklas ett språk om kompetenser, snarare än om kunskaper, för att betona de förväntningar som såväl arbetsmarknad som övrig samhällsutveckling förväntas ställa på medborgarna. (Wahlström, 2011, s. 34)

Citatet lyfter fram den denationell-instrumentella utbildningskonceptionens instrumentella natur, där kunskapen värderas utifrån vilket ekonomiskt värde den tillför. Fokus på livslångt lärande och nyckelkompetenser utgör i denna konception svar på samhällets behov i en globaliserad värld med en ekonomi i snabb förändring. Läroplanen förväntas här främst svara mot de behov som stipuleras av arbetsmarknad och ekonomi.

I den denationell-instrumentella utbildningskonceptionen förskjuts enligt Wahlström (2011) också demokratibegreppets fokus, från ett deltagarstyrt demokratibegrepp i den demokratiska utbildningskonceptionen till en individuell riktning med betoning på mänskliga rättigheter i den denationell-instrumentella utbildningskonceptionen.

#### 4.4.3 Ämneskonceptioner

Läroplansteorins framväxt i Sverige har av Englund (T. Englund, 1990, 2005) beskrivits som en utveckling i tre stadier. Det första utgörs av det ramfaktorteoretiska stadiet, vilket främst intresserade sig för didaktiska effektivitetsproblem. I det andra stadiet utvidgas det ramfaktorteoretiska tänkandet och markeras genom antagandet att historiska och samhällsliga dimensioner utvecklas genom läroplanskoder. Kännetecknande för det tredje stadiet är enligt Englund (T. Englund, 1990, 2005) att skolämnesinnehåll betraktas som ett uttryck för motsättningar mellan olika sociala krafter där politiska dimensioner tydliggörs.

Olika skolämnens ämneskonceptioner problematiserades inte under läroplansteorins två första stadier utan kom till uttryck först i det tredje stadiet (Hultin, 2006). Med *ämneskonceptioner* avses här de selektiva traditioner som präglar ett ämne, det vill säga vilka uppfattningar eller föreställningar som finns om ämnet och hur dessa på olika plan kan inverka på val av innehåll, planering och metoder (Hultin, 2006; T. Englund, 2005).

Skolverkets läroplan, innehållande ämnesplaner och kursplaner, representerar här institutionella meningserbudanden som lärare och läromedelsförfattare i sin tur måste tolka och förhålla sig till för att utröna vilka grundläggande krav och förväntningar som undervisningen och läromedlen i ämnet ska uppfylla (T. Englund, 2005). Läroplanen som meningserbudande kan därmed betraktas som en förmedlare av skolans ”övergripande målsättning och vissa innehållsliga bestämmningar (determinanter) för skolans samhällssyn och kunskap” (T. Englund, 2005, s. 55). Den kunskaps- och samhällssyn som läroplanen företräder kan enligt Englund ses som uttryck för ”en ideologi och hegemoni som råder”, vilka syftar till att upprätthålla ”en viss social ordning” (T. Englund, 2005, s. 55).

I innevarande studie är ämnesplanen för svenska som andraspråk av central betydelse eftersom den representerar ett institutionellt meningserbudande utifrån vilket lärare och läromedelsförfattare tolkar och skapar sina respektive meningar och uppfattningar om ämnet och dess innehåll. Ämneskonceptioner

utgår från värderingar om vad som är viktigt, relevant eller korrekt och kan påverkas av exempelvis sedvänjor inom verksamheten, tidigare erfarenheter och andras åsikter (Almqvist m.fl., 2008). Läraren kan i detta sammanhang ses som en bärare av traditioner förknippade med god undervisning (Sund & Wickman, 2008).

Läroplanen, inbegripande ämnesplaner och kursplaner, som ett institutionellt meningserbjudande är en förmedlare av värderingar och representerar därigenom en viss syn på vilken typ av kunskapsinnehåll som ska betraktas som viktigt. Styrdokumenten tolkas därefter av lärare och läroboksförfattare, vilka gör val och bestämmer vilket innehåll som ska undervisas. I den pedagogiska processen är läraren uttolkare av de statliga intentioner som uttrycks i styrdokumentet och dessa tolkningar bör förstås i förhållande till de ämneskonceptioner som utvecklats inom det aktuella ämnet (Hultin, 2006). Ämneskonceptioner skapas och vidmakthålls i en verksamhet genom både det som sägs och det som utförs, vilket även inkluderar texter om och texter i verksamheten (Almqvist m.fl., 2008).

I didaktiska analyser av ämnesinnehåll i undervisning är läroboken ett lämpligt objekt eftersom den representerar läroboksförfattarens ämnessyn och tolkningar av läroplanen (T. Englund, 1997, 2005). Innehållet i läroböckerna kan här betraktas som författarens val mellan olika möjligheter (T. Englund, 1998). I den konkreta undervisningen är det primärt läromedel, inte läroplanen eller ämnesplanen, som är närvarande och som läses av eleverna (T. Englund, 2005). Enligt Englund utgör läromedlen därmed en styrande faktor som ofta markerar gränser för den faktiska undervisningen och lärarens roll i den (T. Englund, 2005).

Att ringa in ett skolämnesinnehålls betydelse i en utbildningskontext kan göras på olika sätt. Genom granskning av styrdokument kan man få en uppfattning om hur mycket vikt som läggs vid ett visst innehåll, men detta säger i sig inget om vilket utrymme detta innehåll får i undervisningen. Här kan analyser av ett ämne i relation till dess ämneskonceptioner vara en väg till förståelse av förekomst eller brist på förekomst av ett visst innehåll i undervisningen.

#### 4.4.4 Svenskämneskonceptioner

Ämnet svenska är ett av de äldsta i svensk skolutbildning. Ända sedan 1800-talet har språk och litteratur dominerat innehållet i ämnet. Ämnet svenska introducerades i läroverket i början av 1800-talet och i folkskolan 1878. Inledningsvis var ämnet ett rent språkämne, men i och med att det introducerades i folkskolan kom språk och litteratur att tillsammans bilda ämnets kärna (Thavenius, 1999). Innehållet i den tidiga svenskundervisningen skiftade över tid och mellan olika skolformer och först vid 1900-talets början, efter skolreformen 1905, fick ämnet en starkare ställning och kom att innehålla mer humanistiskt bildande och litterära uppgifter (Thavenius, 1999).

Fram till läroplansreformen Lgy 65 hade språk och litteratur utgjort två delar inom svenskämnet men blev i och med denna reform integrerade inom ämnet (G. Malmgren, 1999). Under 1960-talet förekom olika skolformer i form av gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan. Dessa verkade parallellt med varandra och innehållet i svenskundervisningen varierade stort mellan skolformerna. I den dåvarande gymnasieskolan undervisades ett högre svenskämne med betoning på ämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne, medan svenskämnet i fackskolan och yrkesskolan utgjordes av ett lägre svenskämne med betoning på basfärdigheter (G. Malmgren, 1999). Med nästa läroplansreform för gymnasiet, Lgy 70, infördes en gemensam gymnasieskola, men svenskundervisningen var olika för treåriga, tvååriga och ettåriga linjer och det kom att dröja fram till 1982 innan en gemensam kursplan i svenska introducerades (G. Malmgren, 1999).

Svenskämnets historia visar tydligt att undervisningen och dess innehåll genom åren har varierat och att svenskämnet tagit sig olika former i olika utbildningssammanhang för olika elevgrupper. Inom det svensksdidaktiska fältet har Lars-Göran Malmgren (1996) utvecklat en didaktisk typologi över tre traditioner eller ämnesuppfattningar som han anser har präglat ämnet svenska över tid. Dessa svenskämneskonceptioner beskrivs av Malmgren i boken *Svenskundervisning i grundskolan som svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne, svenska som färdighetsämne och svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* (L.-G. Malmgren, 1996, s. 87ff.). Enligt Malmgren representerar de tre traditionerna olika uppfattningar om ämnets syfte där *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* syftar till att förmedla ett kultur- och bildningsarv, *svenska som färdighetsämne* mer betonar tillägandet av språkliga färdigheter och *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* lägger tonvikt vid elevens utveckling och kunskapsökande utifrån dennes personliga erfarenheter.

Malmgren (L.-G. Malmgren, 1996) beskriver de tre olika ämnesuppfattningarna i termer av modersmålsdidaktiska paradig, vilka konkurrerar med varandra ”om dominansen i grundskolans och gymnasiets modersmålsundervisning – i praktiken, i kursplaner, i läromedel och i ämnesdebatt” (L.-G. Malmgren, 1996, s. 87). Enligt Malmgren är hans föreslagna tre ämnesuppfattningar att betrakta som teoretiska konstruktioner och han framhåller att de kan vara svåra att återfinna i renodlad form i den praktiska undervisningen:

Många lärare gör förmodligen lite av varje som det brukar heta. I konkreta undervisningsfall kan de förekomma i olika grad. Men som lärare kan man sträva i den ena eller den andra riktningen beroende på ens övertygelse och ställningstagande. (L.-G. Malmgren, 1996, s. 89)

I *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* är innehållet ämnescentrerat, det vill säga ämnesstoffet är bestämt på förhand. Den litteratur som studeras består av klassiska nyckeltexter hämtade ur den litterära kanon och dessa läses kronologiskt vid sidan av studier av litterära epoker. Läsning av kanonlittera-

turen syftar till tillägnande och förvaltande av det kulturarv som denna litteratur representerar. Inom traditionen står bildning i fokus, med syfte att eleverna genom undervisningen ska utveckla ett vetenskapligt och offentligt språkbruk. I detta historiskt orienterade bildningsämne delar litteraturen utrymme med "språkläran (grammatik och språkhistoria) som ett självständigt stoffområde" (L.-G. Malmgren, 1996, s. 88). Språket betraktas här som något som kan läras in som ett färdigt system. Denna ämnessyn har tidigare varit kännetecknande för läroverket och senare på gymnasieskolans prestige-utbildningar (L.-G. Malmgren, 1996).

Svenska som färdighetsämne betonar den formella teknik som förknippas med språkfärdigheter. Enligt Malmgren bygger undervisningen på "formalisering av färdighetsträningen" och huvudtanken i denna konception är "att eleverna ska lära sig behärska den formella teknik som är förbunden med olika språkliga delfärdigheter" (L.-G. Malmgren, 1996, s. 87). Färdigheter lärs in genom "formaliserade och programmerade" övningar och syftar till att eleverna sedan ska tillämpa dessa i olika språksituationer. Språket betraktas även här som ett färdigt system som kan läras in. I svenska som färdighetsämne läggs stor vikt vid att känna igen och använda språkliga fundament enligt bestämda mönster. Ämnet är i första hand ett språkämne som syftar till "praktisk nytta i elevernas vardag" (L.-G. Malmgren, 1996, s. 87). Färdighetsträningen är språkligt inriktad och sker inte i samband med litteraturstudier. Undervisningen i litteratur sker ytligt och de texter som används i undervisningen är ofta inte bestämda på förhand. Det litterära urvalet sker utifrån användbarhet för språkliga övningar. Konceptionen lägger stor vikt vid teknik, vilket gör att "själva innehållet för färdighetsträningen blir sekundärt" (L.-G. Malmgren, 1996, s. 87).

I svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne betonas vikten av undervisningsinnehållet och elevgruppens erfarenheter och förutsättningar. Centralt i denna tradition är att belysa allmänmänskliga erfarenheter och "utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem" (L.-G. Malmgren, 1996, s. 89). Denna konception skiljer sig från färdighetsämnet genom att den syftar till att funktionalisera färdighetsträningen och "inordna den i ett sammanhängande kunskapssökande arbete" (L.-G. Malmgren, 1996, s. 89).

Skönlitterär läsning betraktas här som en källa till kunskap på individnivå och om världen. Det litterära urvalet är här inte något förutbestämt utan kan motiveras genom exempelvis tematik. Litteratur läses inte för sin egen skull utan för att den har rollen som förmedlare av andra människors erfarenheter. Språkets roll i ämnet betraktas som i grunden kommunikativ och utgångspunkten är att språkförmågan utvecklas genom interaktion med andra i meningsfulla kommunikationssituationer. Språkutveckling sker genom att språket används funktionellt i stället för att öva upp språkliga delfärdigheter. Funktionell språkanvändning antas ske genom att undervisningen disponeras på ett sammanhängande sätt där eleverna får utföra självständiga och kunskaps-

sökande arbeten. Denna svenskämnesuppfattning förutsätter elevens nyfikenhet på omvärlden. Det erfarenhetspedagogiska arbetssättet kan enligt Malmgren (L.-G. Malmgren, 1996) leda till en mindre läromedelsstyrd undervisning och öppnar upp för ämnesöverskridande samarbeten med ämnen som historia och samhällskunskap.

Lars-Göran Malmgrens typologi har haft inflytande på läroplansteoretisk och didaktisk forskning. Trots att synen på svenskämnets syfte och innehåll genomgått stora förändringar över tid visar forskning att olika ämnesuppfattningar fortfarande präglar undervisningen (Bergman, 2007; Dahl, 2015; Economou, 2015; Hultin, 2006, 2012; Johansson, 2022; Thavenius, 1999; Wiling-er, 2021). I denna avhandling undersöks ämnet svenska som andraspråk utifrån ett ämneskonceptionellt perspektiv med utgångspunkt från Malmgrens typologi. Jag kommer vidare i texten att i enlighet med Hultin (2006) använda begreppet svenskämneskonceptioner i stället för Malmgrens benämning ämnesuppfattningar.

## 4.5 Studiens kulturlingvistiska språksyn

I avhandlingen har det kulturlingvistiska perspektivet på språk valts som förståelseram för avhandlingens språksyn. Det kulturlingvistiska perspektivets syn på språk kan förenklat beskrivas i tre punkter där språket betraktas (1) som både lexikon och grammatik, (2) som en kulturellt organiserad och kulturellt organiserande domän och (3) som en interaktiv förmåga som inrymmer indexikala (kontextberoende) värderingar.<sup>21</sup>

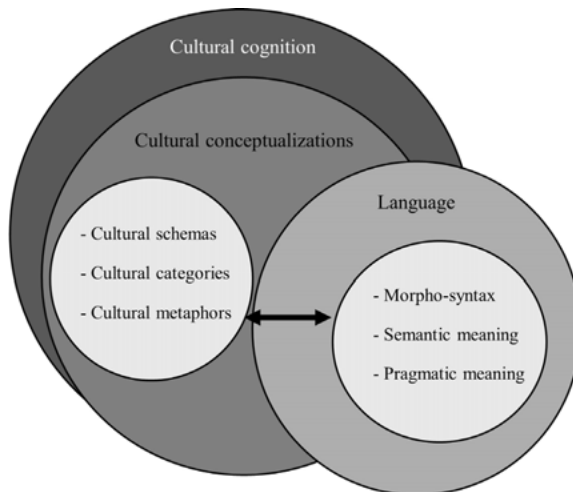
En stor del av tidigare forskning om andraspråkstalaras förståelse av metaforisk betydelse har utförts inom den kognitiva lingvistikens fält. Fältet har dock utvecklats och breddats under de senaste fyra decennierna och nya forskningsinriktningar har vuxit fram. En av dessa är cultural linguistics, kulturlingvistik, som är en tvärvetenskaplig disciplin som studerar förhållandet mellan språk och kulturella konceptualiseringar. Ämnet är relativt ungt och dess teoretiska grund har influerats av flera olika fält som exempelvis antropologi, kognitiv psykologi, Complex Systems<sup>22</sup> och distribuerad kognition (Sharifian, 2003, 2011; Palmer, 1996). Kulturlingvistiska perspektiv har tillämpats inom en rad områden inom tillämpad lingvistik, däribland interkulturell kommunikation, interkulturell pragmatik, second language acquisition, World Englishes, internationell engelska samt politisk diskursanalys (Sharifian, 2017).

---

<sup>21</sup> Termen indexikal relaterar inom lingvistik till ett ord eller uttryck vars betydelse är beroende av det sammanhang i vilket det används (exempelvis ord som här, du, jag, den där eller nästa tisdag).

<sup>22</sup> Complex Systems är ett förhållningssätt till vetenskap som undersöker hur relationer mellan ett systems delar ger upphov till dess kollektiva beteenden och hur systemet interagerar och bildar relationer med sin omgivning (Ladyman, Lambert & Wiesner, 2013).

Kulturlingvistik anknäver teoretiskt till kulturell kognition, vilken involverar de två begreppen kognition och kultur som båda implicit är relevanta för språket (Sharifian, 2017). Farzad Sharifian beskriver kulturell kognition som "a group-level collective cognition that [...] emerges from the interactions between the members of a cultural group across time and space" (Sharifian, 2011, s. 35). Inom perspektivet betraktas språkliga och kulturella konceptualiseringar som dynamiska eftersom dessa båda element ständigt förhandlas och omförhandlas över generationer, över tid och rum samt genom interaktion och kontakt mellan medlemmar i en grupp och andra grupper (Sharifian, 2015b). Sharifian (2011) beskriver kulturella konceptualiseringar som sätt genom vilka individer från olika kulturella grupper uppfattar och bearbetar olika aspekter av världen och sina erfarenheter av dessa. Språket fungerar i detta sammanhang som en kollektiv minnesbank för kulturella konceptualiseringar som har funnits genom generationer i talgemenskapen (Sharifian, 2011, s. 39). Sharifian (2015b) visar med följande modell hur det analytiska ramverket för kulturlingvistik kan förstås och tillämpas:



Figur 1. Modell av kulturell kognition efter Sharifian (2015b, s. 7)

Modellen ovan visar hur olika språkliga drag och språkliga nivåer, från morfosyntaktiska<sup>23</sup> drag till pragmatiska och semantiska betydelser<sup>24</sup>, kan vara in-

<sup>23</sup> Morfologi har att göra med ordens struktur, deras former och bildning, medan studiet av hur ord sätts samman till begripliga och acceptabla meningar hör till syntaxen (ordföljden). Morfologi och syntax har ett nära samband och när dessa beskrivs tillsammans benämns de också "morfosyntax" (Payne, 1997; Teleman, Hellberg & Andersson, 1999).

<sup>24</sup> Pragmatisk betydelse syftar på hur språket används socialt och semantisk betydelse avser ett ord eller uttrycks språkliga betydelse eller mening (Kövecses, 2015; Sjögren, 1979; Vogel, 2011).

bäddade i kulturella konceptualiseringar i form av kulturella scheman, kulturkategorier och kulturella metaforer.

I kulturell kognition består konceptualiseringsprocessen av schematisering och kategorisering och den samlade termen kulturella konceptualiseringar inbegriper de tre begreppen kulturellt schema, kulturell kategori och kulturell metafor. Kulturella scheman (och underscheman) beskrivs av Sharifian som något som fångar upp “beliefs, norms, rules, and expectations of behaviour as well as values relating to various aspects and components of experience” (Sharifian, 2017, s. 7). Exempel på sådana scheman är händelsescheman, roll-scheman, känsluscheman, bildscheman och propositionsscheman (Sharifian, 2011).

Kulturella kategorier (och underkategorier) syftar på de kulturellt konstruerade konceptuella kategorier som i första hand reflekteras på lexikonet för mänskliga språk och utgörs exempelvis av färger, känslor, attribut, livsmedel, släktskapstermer och evenemang. Olika språk kan ha olika kulturella konceptualiseringar förknippade med olika färger och Sharifian illustrerar detta med följande exempel om färgen grön:

In one language, for instance, certain cultural schemas may associate the color green with envy, as in English, thanks to Shakespeare, and in event another language it may be a holy color associated with paradise, as in Arabic spoken by Muslims. (Sharifian, 2017, s. 7f.)

Precis som i fallet med de kulturellt konstruerade konceptuella kategorierna kan olika språk ha olika kulturella metaforer som involverar färg. Sharifian ger några exempel på engelska kulturella metaforer i uttrycken *white lie*, *black sheep*, *black market*, *black humor*, *green old age* och *red tape* (Sharifian, 2017, s. 8). De tre förstnämnda har samma betydelse i det svenska språket som i engelskan men inte de två sista uttrycken.<sup>25</sup> Sharifian definierar kulturella metaforer som ”cross-domain conceptualisations grounded in cultural traditions such as folk medicine, worldview, or a spiritual belief system” (Sharifian, 2017, s. 7).

## 4.6 De teoretiska perspektivens tillämpning i avhandlingen

I den didaktiskt förankrade läroplansteoretiska ansats som denna avhandling utgår från riktas fokus mot hur ett ämnesinnehåll tas upp i undervisningen i gymnasieskolans kurser i svenska som andraspråk. Som nämndes ovan

---

<sup>25</sup> *Green old age* används om äldre människor som bibehållit sin vitalitet (Higgs & Jones, 2009, s. 91) och *red tape* är ett uttryck för onödigt byråkrati som kan försena resultat (Cambridge online Dictionary, 2023).



används det läroplansteoretiska perspektivet i studien som en förståelseram och för att klassificera den undersökta undervisningen enligt de tre läroplansteoretiska arenorna *formuleringsarenan*, *transformeringsarenan* och *realiseringsarenan* (Lundgren, 1983). I avhandlingen är de två läroplansteoretiska begreppen *meningserbjudande undervisning* (T. Englund, 1997, 2005) och *ämneskonceptioner* för svenskämnet centrala (T. Englund, 2005; Hultin, 2006; L.-G. Malmgren, 1996).

För att identifiera meningserbjudande undervisning måste man enligt Englund (T. Englund, 1997, 2005) studera vad undervisningen består av, det vill säga själva innehållet. Detta inbegriper också olika val och urval samt kontextualisering (T. Englund, 1997). Utifrån en sådan undersökning är det enligt Englund sedan möjligt att utröna vilken typ av meningserbjudande som följer av en viss typ av undervisning. Enligt Englund utgår valet av undervisningsinnehåll från ett mer eller mindre uttalat syfte som är förknippat med vissa uppfattningar och arbetssätt. I innevarande avhandling diskuteras sådana uppfattningar, eller *svenskämneskonceptioner*, i förhållande till delstudiernas respektive resultat och i relation till resultatet av studien som helhet. Utifrån tolkande reflektioner görs en placering av ämnesplanen (delstudie I), av lärares utsagor om sin undervisning (delstudie II) och av innehållet i läroböcker (delstudie III) utifrån ett ämneskonceptionellt perspektiv med utgångspunkt från den tredelade typologi över ämnesuppfattningar inom svenskämnet som föreslagits av Lars-Göran Malmgren (1996).

Studien riktar fokus mot meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen, men i diskussionen av det sammanvägda resultatet av de tre delstudierna är det även relevant att betrakta ämnet svenska som andraspråk i ljuset av de tre utbildningskonceptionerna som presenterats ovan, den vetenskapligt-rationella och den demokratiska som beskrivits av Englund (T. Englund, 1988, 2005) och den denationell-instrumentella utbildningskonceptionen vilken föreslagits av Wahlström och Sundberg (2015).

Det andra teoretiska betraktelsesätt som anläggs utgörs av det kulturlingvistiska perspektivet, vilket används som förståelseram för avhandlingens syn på språk, specifikt gällande det metaforiska språkets betydelse. Enligt den kulturlingvistiska synen på språk betraktas det metaforiska språket som något mer än bara en utsmyckande stilfigur som förekommer endast i vissa språkliga kontexter (se ovan avsnitt 2.4).

Det kulturlingvistiska språkperspektivet erbjuder härmed en holistisk och vidgad syn på det metaforiska språket genom att det lyfter fram att denna typ av ord och uttryck förekommer i alla språk samt att de ofta är nära sammankopplade med kultur. Kulturlingvistikens föreställningar om kulturell kognition i form av kulturellt schema, kulturell kategori och kulturell metafor som representanter för kulturella konceptualiseringar på morfosyntaktisk, semantisk respektive pragmatisk nivå (Sharifian, 2015, s. 478) erbjuder en insikt om hur kulturella aspekter kan vara kopplade till språket historiskt och till en viss talgemenskap. Kunskap om kulturella aspekter blir därigenom relevanta i

utbildningssammanhang och i synnerhet om deltagarna i utbildningen, det vill säga eleverna, är flerspråkiga och har svenskan som ett andraspråk. Den kulturlingvistiska synen på språk erbjuder därmed ett vidgat perspektiv på de interkulturella skillnader som kan förekomma mellan olika språk och språkbruk i fråga om ords och uttrycks betydelser.

## 5. Metod och material

I detta kapitel beskrivs inledningsvis material, urval och genomförande av avhandlingens tre delstudier. Avsnittet följs av en redogörelse för tillvägagångssätt för databearbetning och analysförfarande. Efter detta följer en redogörelse för hur forskningsetiska frågor hanterats i studiens undersökningar. Kapitlet avslutas med reflektioner över studiens valda metoder och tillvägagångssätt.

Denna studie är kvalitativt inriktad men har även vissa kvantitativa inslag. Dessa kommer främst till uttryck i uppskattning av förekomst av det undersökta kunskapsinnehållet i de olika delstudierna samt i slutsatser om förekomst av det undersökta kunskapsinnehållet i studien som helhet.

Avhandlingen har, som tidigare nämnts, en läroplansteoretisk ansats och utgår från antagandena att (1) meningserbjudanden om metaforiskt språk kan urskiljas i styrdokument, i lärares didaktiska gestaltning av undervisning och i läroböcker (T. Englund, 1997) och (2) studiens tre delstudier kan förstås som tillhörande tre läroplansteoretiska arenor (Lundgren, 1989; T. Englund, 2005; Wahlström, 2016): *formuleringsarenan* (delstudie I), *transformeringsarenan* och *realiseringsarenan* (delstudie II och III). Realiseringsarenan undersöks indirekt via lärares utsagor om undervisningens gestaltande (delstudie II) och läroböckerna (delstudie III) undersöks även indirekt utifrån att de kan betraktas som viktiga resurser för realiseringsarenan.

De tre delstudierna utgör olika kategorier av material och för att undersöka dessa har triangulering använts som metod. Detta innebär att olika metoder och materialkategorier får komplettera varandra för att skapa en helhetsbild av meningserbjudanden om metaforiskt språk i förhållande till forskningsfrågorna (Bryman, 2018).

Triangulering som teknik utgår från att man med hjälp av olika slags metoder säkrare kan bedöma ett visst fenomen och ”tanken är att man ringar in vad man vill studera” (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 129). Triangulering förknippas ofta med induktiv etnografisk forskning, men enligt Alvesson och Sköldberg (2017) är kopplingen inte strikt och annan forskning än etnografisk kan därför bygga på trianguleringsidén. Metodtriangulering beskrivs av Bryman (2018) som att forskaren använder sig av flera metoder i arbetet och därmed också av mer än en typ av information. Forskaren kan till exempel kombinera kvalitativa och kvantitativa metoder eller sammanlänka olika typer av metoder som exempelvis observationer, intervjuer, enkäter, text/litteraturgranskning, test och studier av artefakter (Alvesson & Sköldberg, 2017;

Bryman, 2018). I denna avhandling används textgranskning och intervju som valda metoder.

Användandet av flera metoder kan enligt Bryman (2018) gynna såväl analys som tolkning, eftersom det tillför ett säkrare och bredare underlag. Denscombe (2016) menar också att triangulering kan bidra till att öka undersökningens kvalitet, eftersom flera metoder ger olika typer av data om samma fenomen. Triangulering som metod uppvisar vissa likheter med navigation till sjöss, där man genom att använda ett sjökort kan konstatera var man är utifrån tre eller fyra olika håll (Trost, 2010).

Det empiriska materialet omfattar analyser av styrdokument och relevant kommentarmaterial, intervjuer med undervisande lärare i ämnet svenska som andraspråk i gymnasiet och analys av gymnasieläromedel i form av läroböcker avsedda för ämnets tre kurser. Genom triangulering och de valda materialkategorier kan studiens övergripande syfte uppnås. Resultaten från de tre delstudierna gör det möjligt att dra slutsatser om vilka meningserbudanden om metaforiskt språk som kan urskiljas i ämnet och dess verksamhet samt vilka bakomliggande faktorer som kan beskriva och förklara dessa meningserbudanden.

## 5.1 Studiens material och urval

I studien används tre materialkategorier för att spegla de olika arenor av läroplanen som studien vill undersöka i förhållande till det övergripande syftet. Valet av dessa materialkategorier har gjorts eftersom de tillsammans kan ge en bild av vilka meningserbudanden om metaforiskt språk som analytiskt kan urskiljas i ämnet svenska som andraspråk och hur detta kunskapsinnehåll kommer till uttryck i läroplanens olika arenor: i styrdokument, i lärares ut-sagor om undervisningens gestaltande och i läroböcker. Dessa materialkategorier visas i följande tabell:

Tabell 1. Materialkategorier och antal i studiens delundersökningar

Materialkategori	Antal
Styrdokument	3
Intervjuer med lärare	9
Läroböcker	7

Materialurvalet till samtliga tre delstudier har gjorts utifrån ett strategiskt urval och i planeringen av studien var grundtanken att göra ett sådant urval i materialen för samtliga delundersökningar (Trost, 2010). För att urvalskategorierna skulle kunna uppfylla syftet och besvara forskningsfrågorna fastställdes

olika riktlinjer för vilka kvalifikationer materialen i de olika undersökningarna skulle uppfylla, ett så kallat målstyrt urval (Bryman, 2018). Avsikten bakom detta var att materialen utifrån studiens läroplansteoretiska ansats på ett trovärdigt sätt skulle kunna spegla de arenor av undervisningen som denna studie vill undersöka. Att tillämpa ett målstyrt urval innebär i detta arbete att studiens syfte har fått styra urvalet. De olika material som valts ut utmärks av att de innehåller information (styrdokument och läroböcker) och erfarenhetsbaserad kunskap (intervjupersoner) som studien vill undersöka.

Intentionen med ett målstyrt urval var inte helt genomförbar i samtliga studier. I intervjuundersökningen i delstudie II gjorde svars- och deltagandefrekvensen att antalet intervjuer stannade vid nio. Med tanke på att forskningsprojektet är småskaligt och att syftet är att ge kvalitativa data kan antalet dock betraktas som tillräckligt i förhållande till studiens syfte. Intervjupersonerna i urvalet är också att betrakta som representativa för sin grupp i det att de är legitimerade och verksamma lärare inom det ämne som studien undersöker. Eftersom delstudiens nio intervjupersoner hämtats från fem olika kommuner är urvalet inte heller att betrakta som ett tillgänglighetsurval. Urvalet i intervjustudien skulle också kunna beskrivas som det som Denscombe (2016) benämner ett utforskande urval. Ett sådant kännetecknas av ett mindre urval och att det undersöker relativt utforskade ämnen och syftar till att tillhandahålla insikter och information (Denscombe, 2016).

Ändamålet med läroboksundersökningen, delstudie III, var att välja ut aktuella och relevanta läroböcker i svenska som andraspråk för gymnasiet för en analys av innehållet utifrån ett fokus på metaforiskt språk. Nedan följer en beskrivning av hur avvägningar och urval bestämts för respektive delstudie och vilka tankar och resonemang som legat bakom dessa val.

Materialet i delstudie I består av ämnesplanen för svenska som andraspråk i gymnasiet och kontextualiserande kommentarmaterial. De utvalda materialen utgörs av följande dokument:

- *Ämne – Svenska som andraspråk* (Skolverket, u.å.)
- *Om ämnet svenska som andraspråk*. Kommentarmaterial till ämnesplanen (Skolverket, 2017)
- *Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen* (Skolverket, 2012)

Det centrala materialet i denna undersökning är ämnesplanen för svenska som andraspråk och kontextualiserande kommentarmaterial. För att kunna undersöka vilka meningserbudanden om metaforiskt språk som analytiskt kan urskiljas i undervisningen är ämnesplanen av största vikt, eftersom dess innehåll stipulerar vilket kunskapsinnehåll som kan rymmas inom ämnet och vilka språkliga färdigheter och förmågor som elever enligt denna plan ska ges möjlighet att utveckla.

Språkutveckling och språkkunskaper har en central plats inom all utbildning och i synnerhet inom andraspråksundervisning. Skolverket understryker i en rad övergripande myndighetskrifter vikten av språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen för andraspråkslever i det svenska skolsystemet (Skolverket, 2012). Utöver ämnesplanen har det skolformsövergripande kommentarmaterialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012) valts för att ge en bild av hur myndigheten ser på språk och språkkunskaper genom hela utbildningssystemet. Detta kommentarmaterial anger att det har som syfte att förtydliga ”det språkliga perspektivet på all verksamhet inom skolväsendet som är framskrivet i styrdokumentet” (Skolverket, 2012, s. 4) och kan därför ge information om vilka kunskaper och förmågor som andraspråkslever uppmuntras att utveckla från grundskolan till gymnasiet. Valet att ta med *Få syn på språket* motiveras av att denna skrift är ett kommentarmaterial. Skolverket har sedan 2012 publicerat en rad olika rapporter och texter om språkutveckling och språkkunskaper inom ämnet svenska som andraspråk, men dessa rubriceras inte som kommentarmaterial. Kännetecknande för ett kommentarmaterial är enligt Skolverket att det ”ger en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i läro-, kurs- och ämnesplanerna” (Skolverket, 2023).

Materialet i delstudie II utgörs av semistrukturerade intervjuer med nio legitimerade och verksamma lärare i ämnet svenska som andraspråk i gymnasiet. Informanternas undervisningserfarenhet varierade mellan 15 och 37 år och de hade undervisat i ämnet svenska som andraspråk under kortare eller längre tid. Två av informanterna hade kort erfarenhet, endast tre år, medan resterande hade mellan fem och 37 års erfarenhet. Alla utom en informant hade erfarenhet av undervisning i samtliga tre kurser i ämnet. Alla informanter hade behörighet i svenska som förstaspråk i kombination med svenska som andraspråk och andra undervisningsämnen.

Av de nio informanter som deltog i undersökningen arbetade fem i stads-skolor och fyra i skolor i mindre städer och samhällen. Alla utom en informant hade utbildat sig i svenska som andraspråk som en följd av arbetsplatsens ökade behov av behöriga lärare i ämnet. Enligt informanternas utsagor har dessa fortbildningsinsatser ofta bedrivits parallellt med ordinarie tjänstgöring. I de intervjufrågor som gällde bakgrund och erfarenhet ställdes också frågan om informanterna själva fått undervisning om metaforiskt språk i sin lärarutbildning. Där svarade sju av nio informanter nej, en mindes inte och den sista nämnde att den fått undervisning om idiom och ordspråk. Informanternas bakgrund och undervisningserfarenhet framgår av följande tabell:

Tabell 2. Informanternas bakgrund och erfarenhet

Infor- man- ter	År i yrket	Undervisnings- ämnen	Undervis- ningsår i SVA	Undervisning i samtliga SVA-kurser	Har fått undervisning om metaforiskt språk i sin lärarutbildning
LA	41	SV, SVA, HKK	20	Ja	Nej
LB	31	SV, SVA, ENG, SP	22	Ja	Om idiom och ordspråk
LC	37	SV, SVA, TY, HI	37	Ja	Nej
LD	12	SV, SVA, HI	3	Ja	Nej
LE	12	SV, SVA, ENG	3	Ja	Nej
LF	24	SV, SVA, ENG	24	Ja	Nej
LG	26	SV, SVA, ENG	20	Ja	Nej
LH	22	SV, SVA, SO, HKK	5	Ej kurs 2	Minns ej
LI	15	SV, SVA, HI	6	Ja	Nej

Valet av informanter till studien gjordes utifrån vissa ramar. Studien var bestämd att genomföras i en region i mellersta Sverige. Inbjudningar skickades ut till samtliga av regionens skolchefer och rektorer, vilka skickade förfrågan vidare till undervisande lärare i svenska som andraspråk. Svar erhöles från endast nio lärare från fem av regionens kommunala skolor. Utgångspunkten vid valet av informanter var att dessa skulle vara legitimerade och ha erfarenhet av undervisning i ämnet svenska som andraspråk i gymnasiet. Före studiens genomförande fanns en förhoppning om ett större antal deltagare, men trots flera kontakter och påminnelser stannade antalet vid nio. De informanter som ställde sig positiva till att delta i undersökningen kan beskrivas som ett strategiskt målstyrt urval.

Delstudie III undersöker aktuella läroböcker för ämnet svenska som andraspråk för gymnasiet och materialet består av sju läroböcker fördelade på fyra läroboksserier avsedda för ämnets tre kurser. Av dessa är tre läroböcker avsedda för kursen svenska som andraspråk 1, två är avsedda för kurserna svenska som andraspråk 2 och 3 och en lärobok är avsedd för alla tre kurserna. I uppställningen nedan presenteras de utvalda läroböckernas titlar, författare, utgivningsår och förlag i tabellform:

Tabell 3. Läroböcker, titlar, författare, utgivningsår och förlag

Titel och utgivningsår	Författare	Förlag
<i>Kontext. Svenska som andraspråk 1</i>	Hedencrona & Smed-Gerdin (2020)	Studentlitteratur
<i>Kontext. Svenska som andraspråk 2–3</i>	Hedencrona & Smed-Gerdin (2014)	Studentlitteratur
<i>Svenska impulser SVA 1</i>	Markstedt & Lövenhielm (2018)	Sanoma utbildning
<i>Svenska impulser SVA 2</i>	Markstedt & Bogren (2021)	Sanoma utbildning
<i>Svenska som andraspråk 1</i>	Åkerberg & Norefalk (2021)	NA Förlag
<i>Svenska som andraspråk 2 &amp; 3</i>	Åkerberg & Norefalk (2020)	NA Förlag
<i>Språkporten SVA 1 2 3</i>	Åström (2018)	Studentlitteratur

I läroboksstudien utforskas hur läroböckerna tar upp metaforiskt språk och vilket utrymme detta innehåll ges. Utgångspunkten i urvalet och materialinsamlingen var att läroböckerna skulle vara aktuella och anpassade för den nuvarande läroplanen Gy11. Urvalet gjordes på basis av insamlad information, dels genom intervjuundersökningen i delstudie II, dels genom en litteratursökning inriktad på läroböcker avsedda för ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan.

I frågeformuläret till intervjuerna i delstudie II ställdes frågan om vilket/vilka läromedel som används i undervisningen, i vilken utsträckning detta/dessa används och varför läraren valt detta/dessa (se fråga 2 i bilaga 1). I svaren från lärarna nämndes titlar som ingår i tre av de fyra lärobokspaket som valts ut i denna studie. Något som påpekades av flera av lärarna i intervjuerna var att de upplevde utbudet av läroböcker i ämnet som mycket begränsat. Denna uppgift bekräftades av litteratursökningen, då jag fann att bokförlagen erbjuder endast ett mindre antal läroböcker och lärobokspaket anpassade för gymnasiet kursen i svenska som andraspråk. Det fanns flera böcker för kurs 1 att tillgå, men i vissa serier eller paket saknades läroböcker avsedda för kurs 2 och 3. Det slutliga urvalet av läroböcker till studien gjordes utifrån att de var aktuella och anpassade till den nuvarande ämnesplanen samt att de, så när som på ett lärobokspaket, täckte in samtliga tre kurser i ämnet.

Flera av de utvalda läroböckerna har digitala upplagor och material. I serien Kontext Svenska som andraspråk (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2014, 2020) finns digitala upplagor för de två läroböcker som serien omfattar. Elevpaketet



för kurs 1 består av en integrerad text- och övningsbok för kursen svenska som andraspråk 1 och i den digitala delen finns läroboken i e-format och är också inläst så eleven kan lyssna på lärobokstexten. Den digitala läroboken är disponerad utifrån en huvudmeny där eleven kan se lärobokens olika delar och den innehåller textupplagens övningar sorterade efter bokens kapitel. Elevpaketet för kurs 2 och 3 skiljer sig något från läroboken för kurs 1 i det att den har en individuell användarlicens och består av endast en digitalt inläst bok som möjliggör för eleven att läsa och samtidigt lyssna på lärobokstexten.

De två läroböckerna i serien Svenska impulser SVA (Markstedt & Bogren, 2021; Markstedt & Lövenhielm, 2018) finns som online-böcker, vilka är digitala kopior av den tryckta boken. I de digitala versionerna är texten inläst så eleven kan lyssna på texten parallellt med läsningen.

I serien Svenska som andraspråk (Åkerberg & Norefalk, 2020, 2021) finns elevpaketet för kurs 1 i digital form. Den digitala versionen utgörs av den interaktiva lärplattformen Cortexio och innehåller text, bild, film samt instuderingsfrågor kopplade till varje avsnitt. Den digitala boken erbjuder flera verktyg som exempelvis att markera text, skriva egna anteckningar, uppläsning av text samt automatisk markering av vilka kunskaper eleven behärskar eller behöver utveckla. Läroboken för kurs 2 och 3 finns sedan 2016 som e-bok, ”Daisy”,<sup>26</sup> med text, ljud och bild och sedan 2021 som digital upplaga.

Läroboken *Språkporten SVA 1 2 3* (Åström, 2018) finns sedan tredje upplagan 2018 i digital utgåva med individuell användarlicens. I den digitala läroboken är alla texter inlästa och det finns interaktiva övningar där eleven kan träna på ordbildning, hörförståelse och grammatik.

I min undersökning av läroböcker har jag valt att använda endast tryckta utgåvor av läroböckerna i de fyra läroboksserierna. Min motivering för detta är att alla läroböcker i urvalet främst erbjuder uppläsning av den tryckta bokens texter i de digitala utgåvorna. Därför tillför de digitala utgåvorna inte någon ny eller övrig kunskap som kan vara värdefull för min undersökning. Endast en lärobok, *Svenska som andraspråk 1*, är kopplad till en interaktiv lärplattform som utöver den tryckta bokens innehåll ger tillgång till film, bild och olika textverktyg samt markering av kunskapsutveckling. Denna utgåva tillför dock inget nytt som kan vara relevant för undersökningen.

## 5.2 Genomförande av studiens undersökningar

Avhandlingens empiri formerades kronologiskt under tre perioder: från februari till maj 2019 (delstudie II), från november 2020 till juni 2021 (delstudie I) och från december 2021 till februari 2022 (delstudie III). Under samma perioder påbörjades också analys av materialen. Arbetet med den första

---

<sup>26</sup> Daisy står för digitalt anpassat informationssystem och är en internationell standard för digitala talböcker.

delstudien påbörjades redan i mars 2018, men då mer som bakgrundsläsning till studien som helhet och som ett stöd för planering av övriga delstudier. Styrdokumenten och kommentarmaterialen har varit centrala för studiens syfte och delstudie I har därför fått pågå över längre tid för att ge mer tid för analys och tolkning.

Två av delstudierna (I och III) baserades på textmaterial som var tillgängligt digitalt (delstudie I) och i bokform (delstudie III). Genomförandet av delstudie II krävde mer planering och förberedelse före genomförandet eftersom empirin samlades in genom intervjuer med nio legitimerade verksamma gymnasielärare i svenska som andraspråk i olika skolor och kommuner. Förberedelserna för delstudie II inbegrep också skapandet av ett intervjuformulär som skickades ut till informanterna ett par dagar före intervjun (se bilaga 1).

Genomförandet av intervjuundersökningen gick till enligt följande. Under våren 2019 kontaktades huvudmän för utbildningsförvaltningar i sex kommuner i en region i mellersta Sverige. Skolornas huvudmän presenterades för forskningsstudien och dess syfte och gav därefter sitt samtycke till att kontakta lärare i deras respektive kommuner. En inbjudan till semistrukturerad intervju skickades ut via e-post till undervisande lärare i gymnasieämnet svenska som andraspråk vid skolor i regionens kommuner och av dessa ställde sig nio lärare från fem av kommunerna positiva till att delta i intervjuundersökningen.

Den första intervjun genomfördes som en pilotstudie för att undersöka hur väl frågorna i intervjuformuläret sammantaget kunde besvara delstudiens forskningsfråga. Efter analys av intervjun omarbetades intervjuformuläret något genom att vissa frågor togs bort eller omformulerades för att därigenom komma närmare delstudiens kärnfrågor. Ett ytterligare ändamål med pilotstudien var att se om det insamlade materialet på något sätt kunde innehålla uppgifter som bröt mot Vetenskapsrådets (2017) etiska rekommendationer om god forskningssed. Material från pilotstudien har tagits med i forskningsstudien, men bara den information som svarar mot det slutliga intervjuformulärets frågor.

De nio intervjuerna genomfördes under våren 2019 och de varierade i längd från 28 till 53 minuter, beroende på hur mycket informanterna hade att berätta eller ville berätta utifrån frågorna. Den övervägande delen av intervjuerna var kortare än 30 minuter och två intervjuer översteg 50 minuter. Orsaker till att intervjuerna varierade i tid kan vara dels att materialet samlades in över tid, dels att intervjuaren under denna tid själv genomgick en utveckling genom ökad erfarenhet i att ställa frågor. Pilotstudien var den intervju som tog längst tid, vilket kan förklaras med att frågeformuläret då innehöll fler frågor än det slutliga formuläret och att fler uppföljningsfrågor ställdes vid det tillfället. Individuella skillnader mellan informanterna gällande längd på intervjuerna kan också ha sin grund i hur mycket tid de hade till förfogande under den dag som intervjun genomfördes. Deras personlighet och/eller intresse för att låta sig intervjuas kan även ha inverkat på intervjuernas längd.

### 5.2.1 De semistrukturerade intervjuerna i delstudie II

I undersökningen valdes semistrukturerad intervju som metod för insamling av empirin. En motivering för detta val är att denna typ av metod ofta används i studier av mindre storlek, vilket stämmer in på innevarande undersökning. Metoden är flexibel såtillvida att det är möjligt att utgå från ett frågeformulär och samtidigt ha möjlighet att ställa uppföljningsfrågor, vidareutveckla resonemang och förtydliga oklarheter (Denscombe, 2016). Semistrukturerade intervjuer är dock mycket tidskrävande, eftersom varje intervju måste spelas in för att sedan transkriberas till text (Denscombe, 2016).

Utmärkande för denna intervjumetod är att forskaren vid intervjun utgår från en intervjuguide över specifika teman eller frågeställningar som ska beröras (Bryman, 2018). Detta var fallet även i denna undersökning och intervjuguiden benämndes här som *frågeformulär*. En närmare beskrivning av formuläret ges nedan (avsnitt 5.2.2) och det finns också bifogat som bilaga till avhandlingen (bilaga 1).

Ett särdrag hos den kvalitativa intervjun är betoningen på informanternas egna uppfattningar och reflektioner (Kvale & Brinkmann, 2017). Detta har tillämpats vid genomförandet av de semistrukturerade intervjuerna och återkopplande uppföljningsfrågor har också utformats utifrån hur informanternas svar uttrycktes (Kvale & Brinkmann, 2017). Detta innebar att informanterna gavs utrymme att tala fritt, medan intervjuaren fick möjlighet att omformulera frågorna utifrån svaren. Det var också möjligt att under intervjun gå tillbaka till en tidigare intervjufråga, vilket gjordes vid ett flertal tillfällen och med samtliga informanter.

Vid kvalitativa intervjuer är det viktigt att vara medveten om intervjuarens position i förhållande till informanten i intervjusituationen. Intervjuaren är den som har kontroll över situationen i detta sociala möte och är också den som styr konversationen genom att välja ämne och struktur för intervjun. I förhållande till informanterna har forskaren här en maktposition och är den som tolkar och presenterar det som har sagts i intervjun (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 72). Detta är viktigt att tänka på innan man genomför en intervju, allt för att undvika att informanterna känner sig pressade och att detta riskerar att påverka deras svar. Ett sätt att eliminera denna ojämlikhet i samtalet är att informanterna intervjuas från en expertposition som innehavare av en specifik expertkunskap inom sitt ämne eller sin profession (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 187).

I denna studie har informanterna behandlats i enlighet med ett sådant tillvägagångssätt och som experter inom sitt område. Det faktum att intervjuaren inte var ämnesutbildad i svenska som andraspråk kan också ha bidragit till att intervjusituationen upplevdes som mindre krävande för informanterna.

### 5.2.2 Frågeformuläret

Intervjuerna utgår från ett frågeformulär med intervjufrågor (se bilaga 1) som skickades ut till informanten via e-post ett par dagar före intervjuens genomförande. Intervjuformuläret är uppdelat i fem delar utifrån följande rubriker: (1) Allmänna inledande frågor, (2) Läromedel, (3) Genrer och exempel på litterära verk och texter, (4) Språkutvecklande undervisning genom skönlitteratur och (5) Tolkning och förståelse av bildspråk i skönlitteratur.

Frågeformulärets del 1 syftar till att ge en bild av lärarnas undervisningserfarenhet inom ämnet svenska som andraspråk och här efterfrågades hur länge de arbetat som lärare, deras undervisningsämnen, hur länge de undervisat i ämnet svenska som andraspråk samt deras erfarenhet av undervisning i ämnets tre kurser. I del 2 ställdes frågor om användande av läromedel i undervisningen och svaren på dessa frågor utgör material för både delstudie II och III. Syftet med frågorna om läromedel var i delstudie II att få en bild av vilken typ av läromedel som används i undervisningen, hur mycket de används och hur urvalet görs. Med läromedel avsågs här både läroböcker omfattande språk och litteratur för ämnet och övrigt undervisningsmaterial i form av skönlitteratur, facktexter och artiklar, med mera. Frågan om läromedel i undervisningen syftar också till att ge en bild av vilka läromedel som lärarna i någon form använder i sin undervisning. Syftet med att samla in dessa uppgifter var att de kunde utgöra underlag för urvalet av läroböcker till delstudie III.

## 5.3 Databearbetning och analysmetoder

Databearbetningen av de tre delstudierna har genomförts med hjälp av olika kvalitativa analysmetoder. I delstudie I genomfördes en tematisk analys i två steg. I steg 1 genomfördes induktivt en tematisk analys av materialet och i steg 2 analyserades deduktivt resultatet från den tematiska analysen. I delstudie II analyserades materialet deduktivt genom en didaktisk analys av innehållet. I delstudie III genomfördes deduktivt en innehållsanalys i tre steg.

Delstudie I följer den analysmodell för kvalitativ tematisk analys som utarbetats av Virginia Braun och Victoria Clarke (Braun & Clarke, 2006) och som senare uppdaterats av Clarke, Braun och Hayfield (2015). I detta avsnitt redogörs övergripande för denna modell för den tematiska analysen i sex steg som tillämpats i delstudie I och vars förfaringssätt i modellens två första steg (genomläsning och kodning) även tillämpats initialt i delstudie II och III. En mer detaljerad beskrivning av hur metoderna tillämpats i respektive studie görs nedan, där varje delstudies databearbetning och analys beskrivs under egen rubrik. Förutom Braun och Clarkes modell har några handböcker i kvalitativ metod och intervjuanalys använts som stöd i analysprocessen. Här kan nämnas Alvesson och Sköldberg (2017), Bryman (2018), Denscombe (2016) och Kvale och Brinkmann (2017).

Kvalitativ tematisk analys är ett verktyg som gör det möjligt att urskilja, analysera och redogöra för teman som uppstår genom kodning av befintliga data i det material som ligger till grund för undersökningen (Braun & Clarke, 2006; Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Enligt rekommendation från Braun och Clarke (2006) bör forskaren initialt vara klar över analysens karaktär och huruvida den är induktiv eller deduktiv till sin natur. Detta innebär att det antingen är datamaterialet självt som styr riktningen, utan forskarens förutfattade meningar, eller att analysen styrs av forskarens teoretiska eller analytiska intresse och därigenom blir mer styrd (Braun & Clarke, 2006). I denna studie har formuleringen *meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll* varit genomsyrande i syftesbeskrivningen och i samtliga tre delstudiers forskningsfrågor och har därför också varit styrande i sökandet efter teman, kategorier och resultat innehåll.

Tillvägagångssättet för Braun och Clarkes (2006) tematiska analys följer en kronologisk stegvis modell som kort kan sammanfattas i följande lista:

1. Att bekanta sig med materialet
2. Initial kodning: Uppmärksamma och plocka ut intressanta segment
3. Sökning efter relevanta teman
4. Granskning av teman samt borttagning eller ändring av teman
5. Definition och namngivning av teman
6. Motivera varför tematiseringen och analysen är rimlig

Denna analysmodell ligger till grund för analyserna i studiens samtliga delundersökningar. I steg 1 i den tematiska analysen lästes textmaterialen igenom upprepade gånger och i steg 2 kodades materialen i respektive delstudie genom att systematiskt markera meningar, beskrivningar, utsagor, fraser och segment som framstod som relevanta i relation till de respektive studiernas frågeställningar. I steg 3 inleddes en sökning efter relevanta teman.

När kodningen av materialet slutförts grupperades de olika koderna preliminärt i olika teman. I det fjärde steget i analysprocessen gjordes en tillbakablick på de olika teman som framkommit och efter en kritisk granskning av dessa gjordes revideringar och justeringar, vilket innebar att vissa teman ändrades, togs bort och/eller fördes samman. Braun och Clarke (2006) understryker vikten av att de teman som identifieras ska höra ihop på ett logiskt sätt, samtidigt som det också ska gå att iakta en tydlig skillnad mellan dem. I arbetet med delstudie II, intervjustudien, har detta framstått som speciellt viktigt att beakta, eftersom textmaterialet i form av transkriberade intervjuer varit omfångsrikt och svaren på vissa frågor ibland har varit svåra att kategorisera och gruppera på ett logiskt sätt.

Enligt Braun och Clarke (2006, s. 15) är ett utmärkande drag för denna analysmodell att forskaren under analysarbetet rör sig fram och tillbaka i materialet under analysarbetets gång:

Analysis involves a constant moving back and forward between the entire data set, the coded extracts of data that you are analysing, and the analysis of the data that you are producing. Writing is an integral part of analysis, not something that takes place at the end, as it does with statistical analyses. Therefore, writing should begin in phase one, with the jotting down of ideas and potential coding schemes, and continue right through the entire coding/analysis process.

Under analysprocessen har detta varit speciellt kännetecknande vid kodningsförfarandet i steg 3, i bestämmandet av teman i steg 4 och senare vid den definitiva namngivningen av teman i steg 5. I studien har analyserna av ämnesplanen (delstudie I) och intervjuerna (delstudie II) speciellt inneburit en rörelse fram och åter i respektive textmaterial, där koder och teman eller kategorier upprepade gånger jämförts med och granskats i förhållande till sitt material.

I det sjätte steget i modellen motiveras den valda tematiseringens rimlighet. I analysen i delstudie I har den främsta utgångspunkten varit forskningsfrågan och det är utifrån denna som bedömningen av tematiseringens rimlighet måste göras.

I de deduktiva analyserna i delstudie II och III genomlästes och kodades materialet inledningsvis enligt samma förfaringssätt som i delstudie I. Efter kodningen genomfördes i delstudie II en didaktisk analys av det kodade materialet och koderna kategoriserades här utifrån vilken didaktisk grundfråga de besvarade. Enligt Wickman, Hamza och Lundegård (2018) använder didaktikforskare eller lärare didaktisk analys eller didaktisk design som modeller ”vid planering, genomförande och utvärdering av undervisning” (Wickman, Hamza & Lundegård, 2018, s. 244). I denna studies sammanhang ligger fokus på det sistnämnda, det vill säga att med hjälp av den didaktiska analysen utvärdera den av lärarna beskrivna undervisningen i svenska som andraspråk i förhållande till meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll. Didaktiska modeller används enligt författarna på följande sätt i didaktisk analys:

*I didaktisk analys används didaktiska modeller för att analysera hur väl vissa undervisningssekvenser motsvarar bestämda mål, syften eller värden som vi har med undervisningen. En bra modell stödjer en analys som hjälper lärare att förklara varför vissa komponenter eller processer i undervisningen hade vissa synliga konsekvenser för utgången. (Wickman, Hamza & Lundegård, 2018, s. 244)*

I delstudie III riktades, efter den inledande översiktsläsningen (steg 1) och närläsningen (steg 2), fokus mot två aspekter i materialet. Därefter genomfördes en riktad innehållsanalys (steg 3) av läroboksmaterialet utifrån två analysfrågor med direkt anknytning till delstudiens forskningsfråga om meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll.

### 5.3.1 Delstudie I: Databearbetning och analys av styrdokument

I denna undersökning är ämnesplanen för ämnet svenska som andraspråk och kommentarmaterial centrala. Eftersom ämnesplanen innehåller den information som stipulerar innehållet i undervisningen har denna tillsammans med kommentarmaterialet till ämnesplanen, ”Om ämnet svenska som andraspråk” (Skolverket, 2017), utgjort huvudmaterial i studien. Utöver dessa dokument har det ämnesövergripande kommentarmaterialet *Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen* (Skolverket, 2012) valts för att ge en allmän och övergripande bild av språkutveckling i skolsammanhang.

Styrdokumentanalysen genomförs i två steg. I steg 1 genomfördes induktivt en tematisk analys av materialet, inbegripande genomläsning, kodning och identifierande av teman i materialet. I steg 2 utfördes en deduktiv analys av de teman som analytiskt urskildes i det första steget utifrån tre analysfrågor. Att analysera materialet i två steg motiveras med att begreppet metaforiskt språk inte nämns i ämnesplanen eller i de kontextualiserande kommentarmaterialen. Eftersom begreppet inte nämns explicit skulle frågan snabbt kunna besvaras med att meningserbjudanden om metaforiskt språk inte ges något utrymme i ämnesplanen. Det är dock ett känt faktum att det som undervisas inte alltid står explicit uttryckt i styrdokumentet. Styrdokumentens innehåll och meningserbjudanden måste därmed transformeras till undervisningsinnehåll innan det undervisas. Av denna anledning görs i ett första steg en bredare tematisk analys av styrdokumentet med fokus på formuleringar som relaterar till ordförståelse och ordförråd, för att sedan i ett andra steg analysera innehållet utifrån dess relation till metaforiskt språk.

Det första steget inleddes induktivt med genomläsningar av ämnesplanen och dess olika delområden och här genomfördes ett sökande efter relevanta segment och fraser i texten. I planeringen av analysen var ämnesplanens struktur en viktig del att ta i beaktande, eftersom planens delar inrymmer olika typer av information. I kommentarmaterialet till ämnet (Skolverket, 2017) beskrivs strukturen i ämnesplanen kortfattat och myndigheten understryker här att dokumentets olika delar är sammanlänkade på så sätt att de bör betraktas i relation till planens hela sammanhang.

Ämnesplanens beskrivning av syfte och mål är formulerad för ämnet som helhet och de förmågor och kunskaper som eleverna ska ges möjlighet att utveckla genom studier i ämnet presenteras i åtta punkter. Ämnets mål sätter inga begränsningar för elevernas kunskapsutveckling och enligt Skolverket (2017) ska ämnesplanens målformuleringar inte betraktas som något som slutligt kan uppnås. I ämnesplanens åtta uppställda mål för ämnet redogör sex för utvecklande av förmågor och två för utvecklande av kunskaper.

I det centrala innehållet anges vad som ska behandlas i undervisningen inom ämnets tre kurser och här framgår också vilka undervisningsmoment som är obligatoriska inom varje kurs. Enligt Skolverket (2017) finns en tydlig

koppling mellan mål och kunskapskrav i ämnesplanen genom att kunskapskraven uttrycker med vilken kvalitet eleven visar sitt kunnande i förhållande till målen. Det centrala innehållet stipulerar vilket innehåll som undervisningen i respektive kurs ska behandla och stoffet beskrivs i ämnesplanen i åtta punkter för kurs 1 och i sju punkter vardera för kurs 2 och 3. I analysen av dessa delar gick jag till väga på liknande sätt som i analysen av ämnesplanens syftes- och målbeskrivning och riktade fokus mot information relaterad till ordförståelse och ordförråd.

Alla punkter i det centrala innehållet för var och en av de tre kurserna innehöll inte relevant material för min frågeställning. I vissa fall var endast en del av innehållet i punkterna av intresse för analys. Det centrala innehållet är av en mer konkret natur än syftes- och målbeskrivningen och beskriver innehållet i undervisningsmoment som är obligatoriska i kursen. Enligt Skolverkets kommentarmaterial (2017) utgör det dock ingen fullständig lista över vad som ska avhandlas i undervisningen, utan läraren är fri att även ta upp annat innehåll som ligger inom ramen för syftesbeskrivningen för ämnet.

För att skapa en bild av vilket innehåll som betonades i respektive kurs gjordes först en uppställning i tabellform som inrymde innehållet i samtliga tre kurser. Genom denna uppställning framträdde tydligt likheter och skillnader mellan kurserna beträffande vad respektive kurs ska behandla. I det centrala innehållet är punkterna inte numrerade, men i min tabelluppställning gjordes detta för att lättare kunna överblicka materialet. De punkter som visade sig innehålla relevant innehåll för kodning markerades, grupperades och placerades sedan in under det tema som de bedömdes tillhöra.

I analysarbetet i steg 1 har formuleringar i ämnesplanens syfte, mål och centrala innehåll främst utgjort underlag och det är från dessa delar av planen som segment och koder framtagits och utarbetats. Bedömningskriterierna för de tre kurserna har granskats och kommenterats i mån av sin relevans i förhållande till delstudiens forskningsfråga, bestämda teman och analysfrågor.

Enligt Kvale och Brinkmann (2017) kan kodning vara antingen begreppsstyrd eller datastyrd, vilket innebär att den i det första fallet utgår från redan utvecklade koder och i det andra fallet att forskaren inleder sitt analysarbete utan koder och utvecklar dessa genom tolkning av materialet. I denna undersökning utvecklades koderna främst genom tolkning av materialet, men fokus i läsningen riktades inledningsvis mot beskrivningar i mål- och syftesdelen som i olika former har en anknytning till förmågor kopplade till ordförståelse och ordförråd. Från dessa beskrivningar skapades koder som jag uppfattade som speciellt relevanta för delstudiens forskningsfråga, till exempel språkbruk, språklig variation, reflektion över flerspråkighet och språk användning, förståelse av språkets funktioner, jämförelse mellan modersmål och svenska och beskrivningar av olika språkförmågor.

När kodningen ansågs slutförd jämfördes och grupperades koderna och preliminära teman namngavs. Samtliga teman granskades sedan och förändringar, sammanslagningar och borttaganden av teman genomfördes innan



slutliga teman bestämdes och namngavs. I tabellen nedan illustreras detta förfaringssätt genom några exempel hämtade från analysen av ämnesplanens syftesbeskrivning (Skolverket 2017, s. 1f.).

Tabell 4. Exempel från analysprocessen, delstudie I

Utdrag ur transkription	Kod	Tema
[G]enom att jämföra språkkunskaper och språkliga erfarenheter med andra	Ett jämförande perspektiv på språk	Språkliga jämförelser
ska eleverna ges möjlighet att utveckla en bättre förståelse av vilken funktion språket har för kommunikation, tänkande och lärande.	Förståelse av språkets funktioner	Språkanvändning och språklig variation
Eleverna ska också ges möjlighet att reflektera över sin egen flerspråkighet och sina förutsättningar att erövra och utveckla ett funktionellt och rikt andraspråk.	Egen reflektion över flerspråkighet och språkliga förutsättningar	Språklig reflektion
Kunskaper om språk och språklig variation samt	Språkkunskaper och språklig variation	Språkanvändning och språklig variation
förmåga att reflektera över språkanvändning och attityder till olika språkbruk.	Reflektion över språkanvändning och språkbruk	Språklig reflektion

De slutliga teman som analytiskt urskildes var språkbehärskning och språkkunskande, språkanvändning och språklig variation, ordförrådsutveckling, språkliga jämförelser, språklig reflektion och språk och skönlitteratur. Med utgångspunkt från dessa teman och studiens forskningsfråga formulerades i analysens andra steg, den deduktiva analysen, följande tre analysfrågor som ställdes till materialet:

- Hur beskrivs och framställs kunskapsinnehåll som tar upp språkbehärskning och språkkunskande, språkanvändning och språklig variation samt ordförrådsutveckling som kan relateras till metaforiskt språk i styrdokumentet?

- Hur beskrivs och framställs kunskapsinnehåll som tar upp språkliga jämförelser och språklig reflektion som kan relateras till metaforiskt språk?
- Hur beskrivs och framställs kunskapsinnehåll som tar upp skönlitteratur som språkutvecklande verktyg i relation till metaforiskt språk?

Analysfrågorna är formulerade utifrån de sex teman som urskildes i den tematiska analysen (steg 1) och som kan relateras till metaforiskt språk. I den deduktiva analysen (steg 2) ställdes frågor om hur de teman som urskildes i analysens steg 1 framställs i ämnesplanen och i de kontextualiserande kommentarmaterialen.

Resultatet av styrdokumentanalysen presenteras i kapitel 6. Där redovisas först resultatet från den tematiska analysen (steg 1) och där utgör varje tema en egen rubrik. Efter detta redovisas resultatet från den deduktiva analysen (steg 2), där de tre analysfrågorna ovan ställdes till materialet. Den deduktiva analysens resultat presenteras under följande två rubriker: *Ämnesplanens erbjudanden om kunskaper i ämnet relaterade till metaforiskt språk* och *Ämnesplanens erbjudanden om förmågor i ämnet relaterade till metaforiskt språk*. Rubrikerna har valts utifrån ämnesplanens målbeskrivning av åtta mål för de kunskaper och förmågor som elever ska ges möjlighet att utveckla genom studier i ämnet och dess tre kurser. Min motivering för denna rubrikindelning för presentationen av analysens resultat är att de i ämnesplanen utgör två olika typer av mål för undervisningen: (1) erbjudanden om utvecklande av kunskaper och (2) erbjudanden om utvecklande av förmågor.

### 5.3.2 Delstudie II: Databearbetning och analys av intervjuer

Den forskningsfråga som ligger till grund för denna undersökning riktar fokus mot hur lärare uppfattar och uppger att de undervisar om metaforiskt språk, främst i ämnets litteraturundervisning men även i den allmänna språkundervisningen. Materialet har analyserats genom en deduktiv analys utifrån de didaktiska grundfrågorna (Wickman, Hamza & Lundegård, 2018). I analysen av transkriptionerna genomfördes initialt, i likhet med den tematiska analysen i delstudie I, genomläsning och kodning av materialet. Under denna fas i analysprocessen framstod tydligt att lärarna talade i didaktiska termer om undervisningen, vilket motiverade valet av en didaktisk analys. Efter detta kategoriserades materialet utifrån vilken didaktisk grundfråga som det besvarade.

För att initialt få en helhetsbild av det insamlade materialet var ett första steg i analysprocessen att varje intervju lyssnades igenom så snart som möjligt efter intervjutillfället och transkriberades till text. Varje inspelad intervju nedtecknades ordagrant, men i grammatiskt korrekt stavning av ord. Detta innebär

att dialektala uttal, utelämnande av ändelser samt oartikulerat uttal av vissa ord återgivits på standardsvenska.

Informanternas meningsbyggnad i svaren har återgivits autentiskt och utan korrigering. Harklingar, skratt och vissa disfluenser som exempelvis *eh* och *öh* har inte skrivits ut. Pauser har markerats med tre punkter (...) och yttranden bestående av meningsfragment eller halva meningar har tagits med och då inlett eller avslutats med tre punkter (...). I de fall där informanten använt diskurspartiklar (exempelvis *liksom*, *alltså* och *vad*) har dessa skrivits ned. Uppreppningar av samma ord eller uttryck samt de fall då informanten genast rättat sig själv och börjat om ett uttalande har inte tagits med i transkriptionen. Den kvarvarande texten efter denna bearbetning utgjorde min analysenhet. I presentationen av delstudiens resultat förekommer citat ur transkriptionerna. I de fall där endast delar av citat presenteras markeras detta genom tre punkter inom hakparentes [...]. I de fall där uteslutande av del av citat inverkar på meningsbyggnad har inledande gemen ersatts med versal inom hakparentes.

Textmaterialet delades på förhand in i tre grupper utifrån intervjuformulärets områden 3, 4 och 5: ”Genrer och exempel på litterära verk och texter”, ”Språkutvecklande undervisning genom skönlitteratur” och ”Tolkning och förståelse av bildspråk i skönlitteratur”. Gruppindelningen motsvarade här steg 2 i Braun och Clarkes (2006) modell. Varje intervju lästes sedan igenom upprepade gånger och relevanta segment, meningar och yttranden i texten markerades. Efter detta kodades och kategoriserades materialet.

Kodningen innebar att ett eller flera segment, meningar eller yttranden knöts till ett specifikt textsegment för att underlätta senare identifiering av ett uttalande. I denna analys var kodningen datastyrd, men det kodade materialet kategoriserades och sorterades inledningsvis utifrån intervjuformulärets innehållsområden.

I analysens nästa steg granskades åter koder och preliminärt bestämda kategorier. Här genomfördes omläsningar av transkriptionerna och det gjordes justeringar i form av ändringar och omformuleringar före den slutliga kategoriseringen i olika didaktiska grundfrågor. Kategoriseringen utgör en viktig del i analysprocessen eftersom den hjälper till att göra gränsdragningar mellan de olika typer av information som materialet innehåller.

Utifrån innehållet gör de valda kategorierna, det vill säga de didaktiska grundfrågorna, det möjligt att dra slutsatser om vilka meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll som analytiskt kan urskiljas i lärarnas utsagor om undervisningen i svenska som andraspråk. Genom analysen av informanternas utsagor framträder information om urval av ämnes- och kursinnehåll, undervisningens planering och praktiska genomförande samt hur lärarna uppfattar elevernas lärande och förutsättningar gällande metaforiskt språk. I tabellen nedan illustreras analysprocessen genom exempel hämtade från tre intervjuer. Informanterna benämns här anonymiserat som LF, LG och LD (lärare F, lärare G och lärare D).

Tabell 5. Exempel ur analysprocessen, delstudie II

Utdrag ur transkribering	Kod	Kategori
Romaner och noveller mest. Drama tror jag, det dyker upp någon enstaka gång bara. Det är inte alls så mycket. Lyriken har vi inslag av men jag lägger inte så mycket tid vid det faktiskt. (LF)	Litterära genrer i undervisningen	<i>Vad</i> -fråga
Inte systematiskt förutom när vi kör argumenterande tal och sedan är det ju när man tolkar och läser ... eller förstår texten. [...] Ja, alltså då kommer det upp i sammanhanget. (LG)	Undervisningskontexter och fokus	<i>Hur</i> -fråga
SVA3 är ju [...], precis som SVE3 tycker jag, [...] en avancerad kurs så klart och det ställs höga krav på det språkliga innehållet och den skriftliga förmågan och så, så visst krävs det väl mer förberedelse och mer stöttning kanske i SVA3. (LD)	Kurskrav och elevers språkliga förmågor	<i>Vem</i> -fråga

Presentationen av delstudiens resultat i kapitel 7 görs utifrån hur resultatet besvarar de didaktiska grundfrågorna. Resultatet presenteras med hjälp av rubriker som utgår från dessa grundfrågor. Här adresseras *vad*-frågan (val av undervisningsinnehåll och läroböcker som kunskapsinnehåll), *varför*-frågan (litteraturundervisningens legitimeringar och funktion), *när*-frågan (undervisningens sammanhang och tidsramar), *hur*-frågan (arbetsätt, hinder och olika aspekter av språkförståelse) och *vem*-frågan (elevers språkliga förutsättningar och förståelse av metaforiskt språk).

### 5.3.3 Delstudie III: Databearbetning och analys av läroböcker

Denna delstudie undersöker vilka meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll som analytiskt kan urskiljas i sju läroböcker tillhörande fyra läroboksserier avsedda för undervisning i kurs 1, 2 och 3 i svenska som andraspråk i gymnasieskolan. Som verktyg i analysen tillämpades inledningsvis samma förfaringssätt som i steg 1 och 2 i Braun och Clarkes analysmodell (Braun & Clarke, 2006; Clarke, Braun & Hayfield, 2015), där fokus riktas mot att analytiskt urskilja ett specifikt innehåll i lärobokstexterna som beskriver eller relaterar till metaforiskt språk som kunskapsinnehåll.

Innehållsanalysen är deduktiv och genomfördes i tre steg. Fokus i innehållsanalysen är förekomst av ett bestämt kunskapsinnehåll, det vill säga meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll och hur och i vilket sammanhang detta innehåll presenteras.

I steg 1 lästes först allt material igenom översiktligt för att få en överblick över förekomsten av ord, begrepp och innehåll i texterna som kunde relateras till metaforiskt språk. Översiktsläsningen visade att benämningar för metaforiskt språk och relaterade begrepp varierade mellan läroböckerna. Detta bekräftar den definitionsproblematik som Sköldberg (2004) påtalat angående idiom och som beskrivits ovan i avsnitt 3.2.1. Detta gjorde att en bestämning av synonyma ord och uttryck fick göras inför närläsningen av respektive lärobok.

I steg 2 närlästes varje lärobok med fokus på innehåll i texten som beskriver eller presenterar metaforiskt språk eller relaterande benämningar på sådant. Eftersom metaforiskt språk kan benämnas på olika sätt har synonyma ord och uttryck som bildspråk, figurativt språk, bildlig betydelse, idiom, fasta fraser och stilfigur också beaktats i sökningen. Varje sådant omnämmande markerades och en notering gjordes om var i boken, under vilken kapitelrubrik eller vilket tema, som omnämmandet gjorts samt hur och i vilket sammanhang innehållet presenterades. Närläsningen av läroböckerna gjordes utifrån tillhörighet till läroboksserie.

I steg 3 i analysen granskades ord, uttryck och begrepp i samtliga seriers läroböcker mot bakgrund av delstudiens forskningsfråga och några aspekter valdes ut som underlag för två analysfrågor som ställdes till materialet:

- Hur presenteras och definieras metaforiskt språk i läroböckerna?
- I vilken omfattning och i vilka sammanhang förekommer text som behandlar metaforiskt språk i läroböckerna?

I redovisningen av studiens resultat i kapitel 8 presenteras varje läroboksserie under egen rubrik. Inledningsvis beskrivs varje serie utifrån innehåll och disposition och därefter redovisas för varje läroboksserie resultaten från innehållsanalysen under rubriken Beskrivning av metaforiskt språk i serien. Varje serie avslutas med en kort summering.

## 5.4 Forskningsetiska frågor

Enligt Vetenskapsrådet (2017) innebär olika typer av forskning att olika typer av etiska överväganden och bedömningar kan komma i fråga. I Vetenskapsrådets rekommendationer för forskning finns fyra forskningsetiska huvudkrav, vilka utgör ett grundläggande skydd för forskningspersoner, det vill säga människor som valt att delta i forskning. Dessa utgörs av informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa krav innebär konkret att forskningspersoner ska informeras om forskningens syfte, att de ska lämna sitt frivilliga samtycke till att delta i forskningen och ska också när som helst kunna avböja att delta i forskningen. I fall där barn under 15 år är forskningspersoner behövs vårdnadshavares samtycke. Konfidentialitets-

kravet innebär att forskningspersoners identitet måste skyddas så att de inte kan identifieras av utomstående. Insamlade uppgifter om och kring forskningspersoner får användas endast för forskningsändamål. Innevarande avhandlingsprojekt har under studiens genomförande följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, *God forskningssed* (2017).

I innevarande studie har endast delstudie II, intervjuundersökningen, initialt övervägts för en eventuell prövning av Etikprövningsnämnden. Som nämnts ovan genomfördes i delstudien inledningsvis en pilotstudie i syfte att undersöka hur väl intervjuformulärets frågor kunde besvara studiens forskningsfråga. Denna pilotstudie användes också för att pröva om det insamlade materialet kunde få etiska konsekvenser genom att det på något sätt bröt mot Vetenskapsrådets rekommendationer eller uppfyllde de tillämpningsområden som beskrivs i paragraf 3–5 i lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor. Efter prövning av materialet befanns att etikprövning inte var nödvändig, eftersom de uppgifter om och kring forskningspersonerna som samlades in genom intervjuerna inte bedömdes vara av sådan art, eftersom materialet inte innehöll några känsliga personuppgifter.

Samtliga informanter i delstudie II erhöll inför intervjun forskningspersonsinformation från Uppsala universitet. Denna innehöll en kort beskrivning av forskningsstudien, information om skyddande av personuppgifter samt en blankett för informerat samtycke om att delta i studien (bilaga 2). Namnen på de skolor som besökts nämns inte i studien och namn på deltagande forskningspersoner har avidentifierats.

## 5.5 Metodreflektioner och trovärdighet

Är det möjligt att beskriva empiriska verkligheter utan att de påverkas av författaren? Gällande perspektivmedvetenhet i arbetet med denna avhandling ansluter jag mig till den inom forskarvärlden vedertagna uppfattningen att såväl forskarens förförståelse som val av perspektiv påverkar forskningsprocessen och i förlängningen också de tolkningar och resultat som presenteras (Larsson, 2005).

Avhandlingsarbetet har inneburit olika valsituationer, från val av forskningsområde och forskningsperspektiv till val av antal delstudier och deras respektive frågeställningar, materialurval, utgångspunkter för analys och tolkning samt textens slutliga disposition, layout och presentation. De val som gjorts har sin utgångspunkt i en rad medvetna och omedvetna antaganden, föreställningar och tankar om det skolämne som jag ville utforska.

I min roll som forskare har jag ingen direkt koppling till fältet svenska som andraspråk, men väl en indirekt sådan i form av erfarenhet av undervisning i svenska som modersmål för elever i gymnasieskolan och studenter inom högre utbildning som haft svenskan som ett andra- eller tredjespråk. Jag har även

undervisat inom internationell utbildning i litteraturvetenskap, historia och psykologi på mitt andraspråk engelska där en stor del av eleverna hade ett annat förstaspråk än svenska och engelska.

Mitt intresse för det metaforiska språket och dess betydelse i undervisning i olika skolämnen har sin grund i de erfarenheter jag gjort under mina år som lärare i språkligt heterogena klassrum och det är detta som utgör min förförståelse inom ämnesområdet. Jag har såväl i planeringen av denna studie som under processens gång varit medveten om att dessa erfarenheter, genom medvetna eller omedvetna ställningstaganden, har kunnat påverka analys och tolkning av studiens undersökningar. I min yrkesutövning har jag dock aldrig arbetat inom ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan och har innan detta avhandlingsarbete påbörjades inte varit bekant med innehållet i ämnets styrdokument. Eftersom jag saknar band till ämnet upplever jag att det under arbetets gång har gått att upprätthålla en nödvändig distans till materialet.

Även om min förförståelse inte omfattar ämnets styrdokument så har jag genom min bakgrund som lärare kunskap om och erfarenhet av det svenska skolsystemet och hur styrdokument och kommentarer är formulerade. Min erfarenhet från ämnesundervisning i heterogena elevgrupper har givit mig insikt i andraspråkselevs svårigheter att förstå vissa inslag i målspråket och jag har genom detta förstått att läraren inte alltid förenklar elevens förståelse genom att använda bildliga uttryck i undervisningen. Min undervisningserfarenhet och förståelse av de faktorer som kan styra undervisningspraktiken har givit mig möjlighet att urskilja mönster och samband i analys och tolkning av studiens delundersökningar.

I de semistrukturerade intervjuerna i delstudie II bidrog denna förförståelse till att jag kunde ställa adekvata följdfrågor till informanterna. Det faktum att jag inte har min bakgrund inom svenska som andraspråk kan ha haft en positiv inverkan på lärarnas villighet att delta i studien, liksom på deras sätt att formulera svaren på de frågor jag ställde vid intervjuerna. Deras vetskap om att jag inte undervisat i ämnet kan ha gjort deras svar utförligare än om jag hade varit lärare i ämnet. En risk finns dock alltid för att lärarna har besvarat mina frågor utifrån vad de uppfattar är i enlighet med styrdokumentens intentioner, snarare än vad som faktiskt sker i undervisningen.

I studien har jag strävat mot att uppnå kommunikativ validitet (Kvale & Brinkmann, 2017), vilket innebär att jag försökt kommunicera forskningsprocessen på ett tydligt sätt. Detta har gjorts genom beskrivning av min förförståelse, bakgrund och tidigare erfarenheter. Forskningsprocessen har vidare kommunicerats genom redogörelser för hur datainsamlingen gjorts, i beskrivningen av materialurval samt hur materialet bearbetats och analyserats i de tre delstudierna. Studiens giltighet styrks av att den följt de fyra delkriterierna för tillförlitlighet och kvalitet inom vetenskaplig forskning: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2017).

Trovärdighet uppnås genom en tydlig beskrivning av forskningsprocessens arbetsgång och vilka prioriteringar som gjorts. Trovärdighet kan också uppnås genom att forskningspersonerna känner igen sig i återberättandet av empirin (Bryman, 2018). Detta har uppnåtts i delstudie II, intervjuundersökningen, genom att frågor ställdes till informanterna om jag uppfattat deras utsagor och ståndpunkter korrekt.

Gällande överförbarhet så är intervjuundersökningen baserad på intervjuer med nio informanter, vilket är ett urval som inte går att generalisera från. Det går dock inte att säga att resultatet därför endast är av lokalt intresse. Lärarna i studien är alla legitimerade och undervisar i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan och de utgår från Skolverkets styrdokument för ämnet i sin undervisning. Även om dessa nio lärare från fem olika kommuner har gemensamt att de verkar i en region i mellersta Sverige så är det inte troligt att det skulle föreligga skillnader mellan dem och lärare från andra regioner.

Pålitlighet i sammanhanget innebär att studien genomförts på ett så grundligt och omsorgsfullt sätt som möjligt. Detta styrks av den genomarbetade arbetsprocessen och att arbetet under processen granskats under handledning. Det sista delkriteriet, möjlighet att styrka och konfirmera, utgår från att jag som skribent handlat i god tro. Detta innebär enligt Bryman (2018) att de insamlade resultaten inte bör ha utsatts för påverkan av forskarens tidigare kunskaper eller värderingar. Forskaren bör samtidigt vara medveten om det faktum att fullständig objektivitet är svår att uppnå.



## 6. Meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i styrdokumentet

I detta kapitel redovisas resultatet från delstudie I och här besvaras avhandlingens första forskningsfråga: *Vilka meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen kan analytiskt urskiljas i styrdokumentet i ämnet svenska som andraspråk?* Materialet som analyserades i den tematiska analysen (steg 1) är ämnesplanen för svenska som andraspråk, ämnesplanens kommentarmaterial och det skolformsövergripande kommentarmaterialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012).

I centrum för undersökningen står ämnesplanen och kursplanerna för ämnets tre kurser och det kommentarmaterial som Skolverket hänvisar till för förklaringar och förtydliganden av ämnesplanens och de tre respektive kursplanernas innehåll. I denna undersökning riktas fokus mot innehåll i materialet som beskriver förmågor, kunskaper och stipulerat kunskapsinnehåll som kan relateras till ordförråd och ordförståelse, vilka är två områden där metaforiskt språk kan inrymmas eller tas upp, det vill säga utgöra meningserbjudanden i undervisningen.

I kapitlet redovisas först resultatet från den tematiska analysen (steg 1) och här presenteras var och en av de sex teman som analytiskt identifierats i materialet under följande rubriker: *Språkbehärskning och språkkunnande, Språkanvändning och språklig variation, Ordförrådsutveckling, Språkliga jämförelser, Språklig reflektion och Språk och skönlitteratur.*

Efter detta redovisas resultatet från den deduktiva analysen (steg 2), där tre analysfrågor med fokus på metaforiskt språk ställdes till materialet utifrån de teman som utgör resultat i den tematiska analysen. Resultatet från den deduktiva analysen presenteras under två rubriker, *Ämnesplanens erbjudanden om kunskaper i ämnet relaterade till metaforiskt språk* och *Ämnesplanens erbjudanden om förmågor i ämnet relaterade till metaforiskt språk.*

Kapitlet avslutas med en reflektion över ämnesplanens meningserbjudanden betraktade utifrån ett svenskämneskonceptionellt perspektiv.

### 6.1 Den tematiska analysens resultat

Här presenteras resultatet från den tematiska analysen av ämnesplanen utifrån de sex teman som analytiskt identifierades i materialet. Dessa teman kan, som

nämnts ovan, knyts till förmågor, kunskaper och stipulerat kunskapsinnehåll som kan relateras till ordförråd och ordförståelse, vilka är två områden inom undervisningen där metaforiskt språk kan tas upp och därmed utgöra potentiella meningserbjudanden i undervisningen.

### 6.1.1 Språkbehärskning och språkkunnande

Begreppen färdigheter och förmågor nämns i flera sammanhang i ämnesplanen. ”Färdigheter i och om det svenska språket” nämns en gång i ämnesplanens syftesbeskrivning, men det ges ingen närmare förklaring till vad som kännetecknar dessa färdigheter. Uttrycket återkommer i den inledande meningen i ämnesplanens kommentarmaterial och ges på två ställen utrymme för förklaring. I inledningsmeningen beskrivs uttrycket i samband med ämnets intention att eleven genom undervisningen i ämnet ”ska utveckla en språklig beredskap för framtida samhälls-, arbets- och studieliv”, samtidigt som denne tillgodogör sig sin utbildning (Skolverket, 2017, s. 1). Lite längre ned på samma sida ges också följande förklaring till vad Skolverket avser med ”Färdigheter i och kunskaper om det svenska språket”:

Att ha färdigheter i ett språk handlar om hur man behärskar, använder och anpassar språket i såväl muntliga som skriftliga situationer. Att ha kunskaper om ett språk innebär däremot att man vet något om till exempel språkets struktur, en texts uppbyggnad eller attityder till olika språkbruk. Det har också stor betydelse, inte minst när man ska reflektera över sin egen språkanvändning och tala om sina språkkunskaper med andra. (Skolverket, 2017, s. 1)

Förklaringen lyfter fram komplexiteten i dessa färdigheter i det att de berör både muntlig och skriftlig språkkunskap och språkanvändning. Språkfärdighet kan utifrån detta resonemang också ses som en förutsättning för förmåga till språklig reflektion.

Benämningar som anspelar på språkbehärskning och språkkunnande förekommer i ämnesplanen i olika former, exempelvis ”kommunikativ språkförmåga”, ”ett rikt språk” och ”språklig kompetens”. Kommunikativ språkförmåga nämns i ämnesplanens första styckes första mening som något som elever med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla genom studier i ämnet svenska som andraspråk. Det första stycket har en introducerande roll i ämnesplanen och här fastslår Skolverket också genom ett påstående att ”ett rikt språk är en förutsättning för att inhämta ny kunskap, klara vidare studier och ta aktiv del i samhälls- och arbetslivet” (Skolverket, u.å., s. 1).

Begreppen ”kommunikativ språkförmåga”, ”ett rikt språk” och ”ett funktionellt och rikt andraspråk” förekommer endast en gång vardera i ämnesplanen. ”Kommunikativ språkförmåga” och ”ett rikt språk” nämns i introduktionstexten och ”ett funktionellt och rikt andraspråk” nämns i syftes-

beskrivningens första stycke. Det ges inga förklarande definitioner till begreppen i ämnesplanen eller i dess kommentarmaterial. I kommentarmaterialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012) ges dock följande förklaring av begreppet språklig kompetens:

Att behärska språket i olika verksamheter och i undervisningen i olika ämnen innefattar att i både tal och skrift kunna uttrycka och tolka ämnets begrepp, centrala tankegångar, känslor som ämnet väcker, fakta och åsikter (det vill säga att lyssna, tala, läsa och skriva på ett adekvat sätt inom ramen för verksamheten eller ämnet). (Skolverket, 2012, s. 25)

Kommentarmaterialet lyfter här fram förmågan att tala och skriva på ett sätt som är anpassat till ämnet, till exempel gällande ordförråd eller särskilda funktioner som kan vara utmärkande för det specifika ämnesspråket.

Begreppet ”ett rikt språk” återkommer i kommentarmaterialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012), men det ges där ingen entydig förklaring. I ett kapitel om mål och riktlinjer i läroplaner fastslås det att mål och riktlinjer som på olika sätt rör språk och språkutveckling finns inom alla skolformer, men att de inte alltid lyfts fram eller betonas på liknande sätt. Som exempel nämns här två skolformer, specialskolan och gymnasieskolan. I specialskolan finns ett tydligt språkinriktat fokus, men detta gäller inte gymnasieskolan, vars mål beskrivs på följande sätt i kommentarmaterialet:

Ibland är målen mindre uttalat språkinriktade, till exempel i gymnasieskolans läroplan där ett mål är att varje elev ska kunna använda sina kunskaper som redskap för att formulera, analysera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över sina erfarenheter och sitt eget sätt att lära. Detta mål är knappast möjligt att uppfylla om undervisningen i de olika ämnena inte innefattar språkliga aspekter av olika slag. (Skolverket, 2012, s. 10)

Lite längre ned på samma sida kommenteras ämnet ytterligare genom att vikten av att behärska språket understryks:

Att behärska språk i allmänhet och det svenska språket i synnerhet har en avgörande betydelse oavsett om eleverna sedan går vidare ut i arbetslivet eller till fortsatta studier. För att poängtera detta och framhålla språkets centrala roll i utbildningen är det första målet för de obligatoriska skolformerna att skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången skola ska kunna använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt. (Skolverket, 2012, s. 10)

Kommentarmaterialet förtydligar att det gemensamma språkliga målet i alla skolformer är att stödja och utveckla elevernas språkutveckling. Här påpekas också att detta inte gäller bara inom ämnet svenska utan berör undervisning i alla ämnen och all skolpersonal.

Materialet beskriver också gällande mål och riktlinjer för språkkunskaper för elever som läser yrkesprogram, högskoleinriktade program eller ett introduktionsprogram:

I andra delen av gymnasieskolans läroplan finns övergripande mål och riktlinjer som anger att skolan ansvarar för att varje elev som läst ett yrkesprogram uppnår kraven för en yrkesexamen och därmed är väl förberedd för yrkeslivet. Skolan ansvarar på samma sätt för att en elev som läst ett högskoleförberedande program uppnår kraven för en högskoleförberedande examen och därmed är väl förberedd för studier på högskola och universitet. Slutligen ansvarar skolan också för att elever som avslutat ett introduktionsprogram har en plan för fortsatt utbildning och tillräckliga kunskaper för att klara den eller etablera sig på arbetsmarknaden. (Skolverket, 2012, s. 11)

Av citatet framgår att språkkunskaperna hos de elever som går yrkesprogram eller högskoleförberedande program är förbundna med examenskraven för respektive program, medan de elever som avslutat ett introduktionsprogram ska ha "tillräckliga" kunskaper. Benämningen "tillräckliga kunskaper" förklaras inte vidare i materialet.

### 6.1.2 Språkanvändning och språklig variation

Språklig variation som begrepp nämns i ämnesplanens målbeskrivning som punkt 7 och beskriver "[k]unskaper om språk och språklig variation samt förmåga att reflektera över språkanvändning och attityder till olika språkbruk" (Skolverket, u.å., s. 2). Detta är ett av två mål i ämnesplanen som beskriver kunskaper. Det andra kunskapsmålet återfinns i punkt 3 och rör det svenska språkets uppbyggnad och språkliga normer.

Språklig variation återkommer som benämning i det centrala innehållet i alla tre kurserna, men innehållet skiljer sig åt mellan kurserna. I kurs 1 och 2 betonas först språklig variation i Sverige och i det svenska språket, men kurs 1 lägger tonvikt på språkvariationens samband med olika bakomliggande faktorer. Denna kurs anlägger också olika perspektiv på språkbruk, vilket övriga kurser i ämnet inte gör i samma utsträckning. Kurs 2 har en inriktning mot språkhistoria och på olika språks ställning och status. I kurs 3 ligger fokus i innehållet på språkanvändning, språkpåverkan och skillnader mellan olika språkbruk. Innehållet i kurs 3 inbegriper också hur kulturell tillhörighet påverkar människors sätt att tala och skriva, vilket inte nämns på något annat ställe i ämnesplanen. En översikt över hur språklig variation beskrivs i det centrala innehållet i de tre kurserna i svenska som andraspråk illustreras i följande uppställning (Skolverket, u.å., s. 2, 5, 8):

Tabell 6. Språklig variation i det centrala innehållet, kurs 1–3

Kurs 1	Kurs 2	Kurs 3
Språklig variation i Sverige och i det svenska språket, med tonvikt på hur språkvariation hänger samman med till exempel ursprung och bostadsort, ålder, kön och social bakgrund. Attityder till språklig variation. Digitaliseringens inverkan på språk och språkbruk. Skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt talat och skrivet språk.	Språklig variation i Sverige och i det svenska språket. Språksläktskap och språkförändringar. Svenskans, invandrar-språkens, minoritetsspråkens, teckenspråkets och dialekternas ställning och status.	Språklig variation och språkanvändning, med tonvikt på hur kön, social bakgrund och kulturell tillhörighet påverkar människors sätt att tala och skriva och hur språk kan användas för att uttrycka maktförhållanden. Skillnader mellan majoritetssamhällets och minoriteternas språk.

Kommentarmaterialet till ämnesplanen speglar huvudsakligen de innehållsliga inriktningarna i de tre kurserna som illustrerats ovan. I en kommentar till det centrala innehållet i kurs 3 framställs främst maktperspektivet som centralt i detta kunskapsinnehåll:

Språk speglar likheter och skillnader mellan människor, men kan också användas som maktmedel. Undervisningen ska behandla språkanvändning och språklig variation utifrån kön, social bakgrund och kulturell tillhörighet. I detta sammanhang kan man diskutera hur dessa faktorer påverkar människors sätt att tala och skriva och hur språket kan bli ett medel för över- eller underordning mellan olika grupper och hur maktförhållanden kan uttryckas. (Skolverket, 2017, s. 8)

Det ges här ingen närmare beskrivning eller vägledning i något av dokumenten om hur språkanvändning och språklig variation utifrån kön, social bakgrund eller kulturell tillhörighet bör förstås och undervisas vid sidan av maktperspektivet, förutom att olika påverkansfaktorer inverkan kan diskuteras.

### 6.1.3 Ordförrådsutveckling

Ordförrådet är centralt inom ämnet svenska som andraspråk och olika former av ordet nämns på 16 ställen i ämnesplanen. Första gången det nämns är i punkt 2 i målbeskrivningen i samband med förmågan ”att använda ett rikt ordförråd på ett sätt som är relevant för sammanhanget” (Skolverket, 2017, s. 1). Ordförrådet återkommer också i det centrala innehållet för samtliga tre kurser, där ”[s]venska språkets ordförråd och struktur i olika kommunikationssituationer” ingår som obligatoriskt innehåll i undervisningen (Skolverket, 2017, s.

2, 5, 8). I det centrala innehållet för kurs 1 återfinns det också i punkt 8 i samband med ”att bygga upp ordförrådet och utveckla språket” (Skolverket, 2017, s. 3). Efter detta förekommer begreppet ordförråd i samband med kunskapskraven och då i samband med uttal och grammatisk behärskning.

I ämnesplanens kommentarmaterial nämns ordförrådet endast vid ett tillfälle och då i en jämförelse med grundskolan. Här beskrivs hur gymnasieämnet svenska som andraspråk bygger vidare på ämnet i grundskolan och att det ställs högre krav på goda språkkunskaper i de gymnasiala kurserna:

Flera grundläggande färdigheter – som att kommunicera i olika situationer, utveckla strategier för att utöka sitt ordförråd och arbeta med olika slags texter – finns förstås också i grundskolans styrdokument, men i gymnasial utbildning förväntas kommunikationssituationerna, texterna och därmed också språket bli mer komplext och mångfacetterat. (Skolverket, u.å., s. 3)

I *Få syn på språket* (Skolverket, 2012) ges endast två kommentarer om ordförrådet. Den första ges i samband med förklaringar av användningen av ord och begrepp i det centrala innehållet i kurs- och ämnesplaner och i detta fall står begreppsanvändningen i styrdokumentet i fokus, snarare än ordförrådet i sig. I det andra fallet ges en längre kommentar om ord- och begreppsörråd, med fokus på skillnaden i inläring av ord i vardagsspråket och ämnesrelaterade ord i skolspråket (Skolverket, 2012, s. 26).

#### 6.1.4 Språkliga jämförelser

I ämnesplanen framhålls på några ställen att undervisningen ska ge eleven möjlighet att göra jämförelser mellan modersmål och målspråk. Detta framgår tidigt i planen, där följande påstående framhålls i syftesbeskrivningen:

Flerspråkighet är en tillgång för såväl individen som samhället, och genom att jämföra språkkunskaper och språkliga erfarenheter med andra ska eleverna ges möjlighet att utveckla en bättre förståelse av vilken funktion språket har för kommunikation, tänkande och lärande. (Skolverket, u.å., s. 1)

Jämförelse återkommer i målbeskrivningens sista punkt som föreskriver att undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla ”[f]örmåga att jämföra det svenska språket med det egna modersmålet och andra språk som eleven har färdigheter i, samt förmåga att reflektera över den egna språkinläringen” (Skolverket, u.å., s. 1). En jämförelse mellan svenska språket och elevens modersmål ingår också i det centrala innehållet för kurs 1 och 2 och förklaringar av de urval och ställningstaganden som ligger bakom de båda kursernas formuleringar finns att tillgå i ämnesplanens kommentarmaterial.

I kommentaren till innehållet i kurs 1 fastslås att jämförelser mellan svenskan och elevens modersmål ska behandlas i undervisningen. Enligt dokumentet ska eleven ”kunna redogöra för likheter och skillnader mellan svenska och

sitt eget modersmål” (Skolverket, 2017, s. 6). Sådana jämförelser kan enligt kommentarmaterialet beröra till exempel ”uttal, ordföljd, lexikon, skriftsystem”. I dokumentet påpekas dock att förmåga till sådana jämförelser inte behöver innebära ”att eleven behärskar modersmålet som en modersmålstalare” (Skolverket, 2017, s. 6).

Precis som i fallet med kurs 1 ska undervisningen i kurs 2 behandla jämförelser mellan svenskan och elevernas modersmål, men med en utökning i form av andra språk som eleverna har kunskaper i. Dessa andra språk kan exempelvis vara ”engelska, de nordiska språken eller språk som har släktskap med eller uppvisar likheter med elevernas modersmål” (Skolverket, 2017, s. 7). Dessa jämförelser kan enligt kommentarmaterialet ”öppna för diskussioner om språksituationerna i elevernas modersmålsländer, exempelvis med hjälp av begrepp som majoritetsspråk och minoritetsspråk” (Skolverket, 2017, s. 7).

Ett jämförande perspektiv på språk berörs i väldigt liten utsträckning i kommentarmaterialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012). I dokumentet konstateras att ett sådant perspektiv ”gynnar barnens och elevernas förståelse för språket och undervisningens innehåll” (Skolverket, 2012, s. 10) och här ges också exempel på hur ett jämförande perspektiv kan anläggas i undervisningen:

Elever som har samma modersmål kan till exempel få samtala om något ämnesinnehåll på sitt modersmål och på så sätt fördjupa sina kunskaper i ämnet. Läraren kan också uppmuntra eleverna att jämföra hur ord och begrepp används i olika språk. Ett sådant jämförande perspektiv gynnar barnens och elevernas förståelse för språket och undervisningens innehåll. Och uppmuntran från lärarna kan ge barn och elever insikter i att olika språk har olika uppbyggnad och struktur och att språkliga misstag är en naturlig del av språkutvecklingen. (Skolverket, 2012, s. 10)

Utifrån utsagorna i kommentarmaterialen kan ett jämförande perspektiv på språk vara ett värdefullt språkutvecklande verktyg som kan bidra till insikter om språks likheter, skillnader och funktioner.

### 6.1.5 Språklig reflektion

Förmågan att reflektera över språket i olika former lyfts fram redan i ämnesplanens syftesbeskrivning, där det framhålls att eleverna också ska ”ges möjlighet att reflektera över sin egen flerspråkighet och sina förutsättningar att erövra och utveckla ett funktionellt och rikt andraspråk i det svenska samhället” (Skolverket, u.å., s. 1). I ämnesplanens mål beskrivs två förmågor som är nära förbundna med språklig reflektion: ”förmåga att reflektera över språk-användning” och ”förmåga att reflektera över den egna språkinläringen” (Skolverket, u.å., s. 1).

Språklig reflektion nämns även i det centrala innehållet för kurs 1 och kurs 3, men inte för kurs 2. I kurs 1 ska undervisningen behandla ”[r]eflektion över

språkinläring, med tonvikt på hur muntliga situationer och texter kan användas för att bygga upp ordförrådet och utveckla språket” och i kurs 3 ska ”[r]eflektion över språkinläring, med tonvikt på att utveckla strategier för fortsatt lärande” ingå som kursinnehåll.

Med hänvisning till begrepp i ämnets syfte och mål ger kommentarerna till ämnesplanen några exempel relaterade till undervisningen i ämnet. Följande utsaga belyser reflekterande över den egna flerspråkigheten:

Att reflektera över sin egen flerspråkighet innebär bland annat att resonera om skillnaden mellan att lära sig ett språk som barn och som vuxen, vilket språk som används i olika situationer samt vad som händer med ett andraspråk i ett samhälle där språket är ett minoritetsspråk. Med lärarens hjälp kan elevernas reflektioner kopplas till vedertagna teorier om flerspråkighet. (Skolverket, 2017, s. 3)

Kommentarens exempel på reflektion är ganska tydlig, utom i fallet med ”vilket språk som används i olika situationer”. Formuleringen framstår som mångtydig och det är svårt att avgöra vad som här avses och vilka situationer som åsyftas.

Ytterligare ett exempel från kommentarmaterialet visar vad som kännetecknar språklig reflektion i kurs 1:

Undervisningen ska ge möjlighet att reflektera över egen språkinläring för att höja den språkliga medvetenhet[en] och utveckla verktyg för språkinläring. I inläringen av ett andraspråk är en reflekterande process av stor betydelse, eftersom det är fråga om en långsiktig process som fortsätter även efter gymnasiestudierna. Genom att låta eleven reflektera över och utvärdera sin inläring – vad som går bra, vad som är svårt – kan hon eller han successivt bli en mer självständig inlärare som tar ansvar för sitt eget lärande utifrån sina behov. (Skolverket, 2017, s. 6)

Denna kommentar har ingen motsvarighet i de övriga två kurserna, trots att reflektion över språkinläring finns med i det centrala innehållet i kurs 3.

### 6.1.6 Språk och skönlitteratur

I ämnesplanen nämns skönlitteratur första gången i syftesbeskrivningens andra stycke som betonar att eleverna i ämnesundervisningen ska ”få rikligt med tillfällen att möta, producera och analysera muntligt och skriftligt språk” (Skolverket, u.å., s. 1). Stycket fortsätter med att ge några exempel på undervisningsinnehåll och förklarar också intentionen med innehållet samt hur innehållet bör väljas ut:

Skönlitteratur, texter av olika slag, film och andra medier ska användas som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar, och för att ge eleverna en möjlighet att utveckla ett varierat och nyanserat språk.



Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara. (Skolverket, u.å., s. 1)

Av citatet framgår att det finns två avsikter med innehållet. Det skriftliga och muntliga innehållet ska dels utgöra en källa till insikter om andras ”erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar”, dels möjliggöra för eleven att utveckla ett ”varierat och nyanserat språk”.

I kommentarmaterialet till ämnesplanen beskrivs skönlitteraturens roll i ämnet och vilket innehåll som ska framhållas i undervisningen på följande sätt:

Litteraturhistoriska studier i ämnet svenska som andraspråk har inte en lika framträdande roll som i ämnet svenska och eleverna kan inte förväntas tillägna sig ett lika omfattande litteraturpensum. Litteraturläsningen i ämnet svenska som andraspråk relateras inte främst till litteraturhistoriska studier, utan ses i första hand som redskap för språkinläring och träning av den analytiska förmågan. Dessutom är läsningen ett redskap för personlig utveckling och för att utveckla förståelse för andra människor och kulturer. (Skolverket, 2017, s. 1)

Här framgår att skönlitterärt läsande främst har en språkutvecklande och språktränande funktion i ämnet. Citatets avslutande mening är i påståendeform och beskriver några önskade resultat i form av ”redskap för personlig utveckling” och ”att utveckla förståelse” som skönlitterär läsning kan ge upphov till. I kommentarmaterialet ges också en beskrivning av hur skönlitteratur behandlas i grundskolan och i gymnasiet och här framgår att grundskoleämnet lägger mer fokus på läsning av litteratur, medan gymnasieämnet betonar ”vikten av att arbeta med ett varierat språk från olika texttyper för att öva upp ett funktionellt språk och klara studierna i andra ämnen” (Skolverket, 2017, s. 3).

Läsning av skönlitteratur nämns mycket kortfattat och endast vid två tillfällen i kommentarmaterialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012). I kapitlet Språkutveckling i läroplanerna, i avsnittet Mål och riktlinjer i gymnasieskolans läroplan, tas skönlitteratur upp i samband med skolans ansvar:

Den andra delen av gymnasieskolans läroplan säger också att skolan ansvarar för att varje elev kan använda sina kunskaper som redskap för att formulera, analysera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över sina egna erfarenheter och sitt eget sätt att lära samt kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden. Dessutom ska varje elev kunna söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje. Allt detta ställer krav på elevens språkliga förmåga och gör att det blir nödvändigt för alla lärare i alla ämnen att ha ett språkligt perspektiv på sin ämnesundervisning. (Skolverket, 2012, s. 11)

Formuleringen gör gällande att skolan har ett ansvar för att eleven efter genomgången utbildning kan använda sina kunskaper på det sätt som beskrivs, men den avslutande formuleringen konstaterar också att detta ”ställer krav”

på elevens språkliga förmåga. Det framgår dock inte vilken språkförmåga som eleven förväntas behöva utveckla och det kommenteras heller inte hur eller på vilket/vilka sätt lärare i alla ämnen bör anlägga ett språkligt perspektiv på sin undervisning.

Den andra kommentaren i *Få syn på språket* (Skolverket, 2012) som nämner skönlitteratur återfinns i slutet av samma kapitel i ett avsnitt som belyser svenskämnets roll i förhållande till andra ämnen. I avsnittet beskrivs skillnader mellan ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk avseende hur det första stycket i respektive plan är formulerat. I kommentaren citeras utdrag ur de båda ämnesplanerna som exempel på skillnader enligt följande:

Ämnesplanen för svenska i gymnasiet anger i syftet till exempel att undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter, medan det i syftet för ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet till exempel står att undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska syfta till att eleverna utvecklar färdigheter i och kunskaper om det svenska språket. Eleverna ska också ges möjlighet att reflektera över sin egen flerspråkighet och sina förutsättningar att erövra och utveckla ett funktionellt och rikt andraspråk i det svenska samhället. (Skolverket, 2012, s. 23)

Skönlitteratur nämns på detta ställe endast i ämnesplanen för svenska och formuleringarna skiljer sig mycket åt i de båda ämnesplanerna. I ämnet svenska betonas här att undervisningen ska syfta till att eleverna utvecklar sin kommunikationsförmåga i såväl tal som skrift samt att de ska läsa och arbeta med texter, medan ämnesplanen i svenska som andraspråk syftar till att utveckla färdigheter i och kunskaper om det svenska språket. Det jämförande exemplet mellan ämnesplanerna följs inte upp eller förklaras i materialet, men avsnittet avslutas med en form av konklusion som fastslår att ”svenskämnen har ett stort ansvar för att ge eleven möjlighet att utveckla sina språkkunskaper” (Skolverket, 2012, s. 23).

I målbeskrivningen kan skönlitteratur kopplas till punkt 6 som beskriver en ”[f]örmåga att läsa och reflektera över skönlitteratur i skilda former och från olika delar av världen” (Skolverket, u.å., s. 1). Målbeskrivningens formulering avspeglas på olika sätt i det centrala innehållet för de tre kurserna, vilket illustreras i följande uppställning:

Tabell 7. Centralt innehåll om skönlitteratur i kurs 1–3

Kurs 1	Kurs 2	Kurs 3
Läsning av och samtal om modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och svenska referensramar.	Läsning av och samtal om skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män från olika kulturer och tider som ger underlag för att utveckla språket och samtala om berättarstrukturer, allmänmänskliga teman och vanliga litterära motiv.	Läsning av och samtal om skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män från olika kulturer och tider, med tonvikt på att sammanfatta, tolka, värdera och referera till texterna.

Av tabellen framgår att delar av det centrala innehållet uppvisar likheter i de tre kurserna gällande läsning av och samtal om litteratur samt att litteraturen ska vara författad av både kvinnor och män. Det märks också tydliga skillnader i fokus i de avslutande formuleringarna i respektive kurs.

I kurs 1 riktas fokus mot att litteraturen ska ge inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och svenska referensramar. Betoningen i kurs 2 ligger på språkutveckling med hjälp av skönlitteratur och här ska, förutom allmänmänskliga teman, också berättarstrukturer och litterära motiv utgöra grund för samtal. Hur denna språkutveckling ska gå till och vilken typ av litteratur som ska bidra till den kommenteras inte. Innehållet som berör skönlitteratur i kurs 3 är av en mer analytisk karaktär än innehållet i de båda andra kurserna och här läggs tonvikten på att använda litterära texter som underlag för att sammanfatta, tolka, värdera och referera.

I kommentarmaterialet till ämnesplanen förekommer några kommentarer till det centrala innehåll som omfattar läsning av litteratur, men dessa är kopplade endast till innehållet i kurs 1. Det finns inga motsvarande kommentarer i materialet som är kopplade till innehållet i kurs 2 och 3. I ett avsnitt med rubriken ”Begrepp i kursen svenska som andraspråk 1” (Skolverket, 2017, s. 5) beskrivs skönlitterär läsning. I avsnittet kommenteras följande tre uttryck som förekommer i kursens centrala innehåll: inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och svenska referensramar.

Att skönlitteraturen ska ge inblick i olika kulturer beskrivs i materialet som något som möjliggör för eleverna ”att läsa översatt litteratur som ursprungligen är skriven på deras modersmål”. Denna inblick kan också innebära en möjlighet att läsa litteratur från andra språkområden än det egna och målspråkets. Uttrycket förklaras inte vidare och beskrivningen avslutas med följande konstaterande som handlar om att läsa skönlitteratur från olika kulturer:

Att läsa skönlitteratur som ger inblick i olika kulturer ger nya perspektiv och skapar en förståelse för andra människor. (Skolverket, 2017, s. 5)

Allmänmännsliga teman ges en kort definition och några förklarande exempel enligt följande: ”Existentiella frågor om liv och död, kärlek och relationer, sorg, utanförskap eller godhetens och ondskans natur” (Skolverket, 2017, s. 5). I materialet beskrivs dessa som ”exempel på ämnen som handlar om hur det är att leva – och den erfarenheten delar vi alla” (Skolverket, 2017, s. 5). Kommentaren avslutas med följande slutsats:

Att lyfta fram dessa och andra allmänmännsliga teman bidrar till en förståelse för att likheterna mellan människor är större än skillnaderna.

Avsnittet om begreppet svenska referensramar inleds med en serie påståenden:

Svensk litteratur kan erbjuda en väg in i det svenska samhället och ge förståelse för olika företeelser i Sverige. Referensramar och omvärldskunskaper blir synliga genom litteraturen. Olika språkliga register kan bearbetas och vilka konsekvenser olika val av uttryckssätt innebär kan diskuteras. (Skolverket, 2017, s. 6)

Denna kommentar är något korthuggen, men kan förstås som att läsning av svensk litteratur kan bidra till att elever får en förståelse för olika företeelser i Sverige och därigenom kan erbjuda en väg in i det svenska samhället. Vilka dessa olika företeelser som avses i kommentaren kan vara framgår inte i texten. Kommentarens avslutande del beskriver hur begreppet svenska referensramar bör och inte bör uppfattas samt hur skönlitteratur kan användas i undervisningen:

Detta får inte uppfattas som att undervisningen ska definiera vad svenskhet är – och inte är. Undervisningen kan bidra till att problematisera begrepp som svensk och svenskhet. I samband med detta kan eleverna diskutera frågor om vilken bild av Sverige som förmedlas i litteraturen, vem som definierar de svenska referensramarna och om referensramarna är samma i norr och i söder, i storstäder och på landsbygden samt idag och igår. (Skolverket, 2017, s. 6)

Formuleringen i citatet handlar om hur begreppet svenska referensramar kan uppfattas och behandlas i undervisningen, men det ges ingen förklaring till vad de konkret kan betyda vid läsning av och samtal om skönlitteratur. Det ges några ledtrådar i form av frågor som eleverna kan diskutera, men dessa kan beskrivas som vagt formulerade.

## 6.2 Den deduktiva analysens resultat

Med utgångspunkt från resultaten från den tematiska analysen av ämnesplanen, vilken resulterade i de sex teman som redovisats ovan, genomfördes en deduktiv analys med hjälp av tre analysfrågor med direkt fokus på menings-

erbjudanden om metaforiskt språk. I den deduktiva analysen grupperades teman från den tematiska analysen efter samhörighet och i förhållande till hur de relaterar till kunskapsinnehållet metaforiskt språk. Efter detta formulerades följande frågor som sedan ställdes till materialet:

- Hur beskrivs och framställs kunskapsinnehåll som tar upp språkbehärskning och språkkunnande, språkanvändning och språklig variation samt ordförrådsutveckling som kan relateras till metaforiskt språk i styrdokumentet?
- Hur beskrivs och framställs kunskapsinnehåll som tar upp språkliga jämförelser och språklig reflektion som kan relateras till metaforiskt språk?
- Hur beskrivs och framställs kunskapsinnehåll som tar upp skönlitteratur som språkutvecklande verktyg i relation till metaforiskt språk?

Analysfrågorna inriktas på hur det kunskapsinnehåll som olika teman representerar beskrivs och framställs i ämnesplanen samt hur de kan relateras till meningserbjudanden om metaforiskt språk i styrdokumentet. I redovisningen nedan presenteras resultatet av den deduktiva analysen under två rubriker: *Ämnesplanens erbjudanden om kunskaper* och *Ämnesplanens erbjudanden om förmågor*. Rubrikerna har valts utifrån ämnesplanens målbeskrivning för kunskaper och förmågor som elever ska ges möjlighet att utveckla genom studier i ämnets tre kurser. Innehållet under respektive rubrik har delats in utifrån följande modell:

Tabell 8. Delstudie I: Teman och ämnesplanens mål för undervisningen

Ämnesplanens erbjudanden om kunskaper	Ämnesplanens erbjudanden om förmågor
Språkbehärskning och språkkunnande	Språkliga jämförelser
Ordförrådsutveckling	Språklig reflektion
Språkanvändning och variation	Språk och skönlitteratur

Min motivering för denna indelning i rubriker för presentationen av analysens resultat är att de i ämnesplanen utgör två olika typer av mål för undervisningen: (1) meningserbjudanden om utvecklande av kunskaper och (2) meningserbjudanden om utvecklande av förmågor.

## 6.2.1 Ämnesplanens meningserbjudanden om kunskaper

I det centrala innehållet för var och en av de tre kurserna i svenska som andraspråk i gymnasiet beskrivs olika kunskaper och förmågor som är möjliga att rangordna utifrån kvalitet. Dessa är direkt kopplade till kunskapskraven i det att de kan bedömas utifrån formulerade betygskriterier för betyg A, C och E. I ämnesplanen och i de tre kursplanerna i ämnet finns ingen direkt formulering som adresserar språklig kompetens och någon sådan återfinns heller inte i betygskriterierna för de tre kurserna (Skolverket, u.å.). I följande tabell visas kriterier för betygen A, C och E för bedömning av ordförråd, uttal och grammatisk behärskning i de tre kurserna i svenska som andraspråk.

Tabell 9. Betygskriterier kopplade till språkliga kunskaper och förmågor

Betygskriterier	A	C	E
Kurs 1	Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen är tillräckligt goda för att den skriftliga och muntliga kommunikationen ska fungera väl.	Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen är tillräckligt goda för att den skriftliga och muntliga kommunikationen inte ska hindras.	Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen är tillräckligt goda för att den skriftliga och muntliga kommunikationen inte ska hindras annat än i undantagsfall.
Kurs 2	Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen begränsar endast i undantagsfall den skriftliga och muntliga kommunikationen.	Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen begränsar endast i undantagsfall den skriftliga och muntliga kommunikationen.	Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen begränsar endast i undantagsfall den skriftliga och muntliga kommunikationen.
Kurs 3	Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen begränsar inte den skriftliga och muntliga kommunikationen.	Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen begränsar endast i undantagsfall den skriftliga och muntliga kommunikationen.	Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen begränsar endast i undantagsfall den skriftliga och muntliga kommunikationen.

Betygskriteriernas formuleringar är ganska likartade mellan kurserna avseende behärskning av ordförråd, uttal och grammatik. I kriterierna för kurs 1 används i samtliga tre kriterier uttrycket tillräckligt goda för att beskriva

elevens språkbehärskning. Skillnad mellan nivåerna görs i förhållande till den skriftliga och muntliga kommunikationen, där den för betyg A ska fungera väl, för betyg C att den skriftliga och muntliga kommunikationen inte ska hindras och för betyg E att den inte ska hindras annat än i undantagsfall.

I kriterierna för kurs 2 görs ingen kvalitativ skillnad mellan betygsnivåerna, utan alla tre betygsstegen har samma formulering, där ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen endast i undantagsfall begränsar den skriftliga och muntliga kommunikationen. För kurs 3 görs en distinktion mellan kriteriet för betyget A och kriterierna för C och E. För betyget A krävs att behärskningen inte begränsar den skriftliga och muntliga kommunikationen och för betygen C och E att behärskningen endast i undantagsfall begränsar den skriftliga och muntliga kommunikationen.

Genomläsningar av styrdokumentet visar, som tidigare nämnts, att metaforiskt språk som begrepp inte förekommer i materialet, förutom att termen idiom nämns i betygskriterierna för kurs 3, betyg A. Det ges ingen förklaring till termen i kommentarmaterialen och mot bakgrund av den definitionsproblematik som idiom är behäftat med (Sköldberg, 2004, s. 19f) är det därför svårt att klart och tydligt avgöra vad som egentligen avses. Ämnesplanen nämner däremot olika förmågor, kunskaper och kunskapsinnehåll som kan relateras till ordförråd och ordförståelse, vilka är områden inom undervisningen där meningserbjudanden om metaforiskt språk skulle kunna inrymmas.

Ämnesplanens målbeskrivning listar olika kunskaper och förmågor som eleverna ska ges möjlighet att utveckla genom gymnasiets kurser. Dessa målbeskrivningar återkommer i det centrala innehållet för var och en av ämnets tre kurser. Av målbeskrivningens åtta punkter beskriver två kunskaper och de resterande sex anger förmågor. Kunskap kännetecknas av att den i någon form är mätbar, medan en förmåga innebär att ha en möjlighet att utföra något, vilket inte är möjligt att mäta på samma sätt som med kunskap. Begreppet förmåga kommenteras också av Economou (2015, 2018) i jämförelser mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk. Hon påpekar att av de nio målen som finns i ämnesplanen för ämnet svenska gäller tre förmågor, medan det omvända gäller för svenska som andraspråk. Economou påtalar också att Skolverkets definition av begreppet förmåga avviker från den gängse som används i ordböcker, vilket ger ett oklart intryck.

I ämnesplanen finns flera begrepp som hänvisar till språkbehärskning och språkliga färdigheter, men i styrdokumentet ges inga förklaringar till, eller exempel på, vad som konkret avses med uttryck som ”kommunikativ språkförmåga”, ”språklig kompetens”, ”ett rikt språk” eller ”ett funktionellt andraspråk”. Beskrivningarna är mycket vagt formulerade och erbjuder ett stort utrymme för tolkning. Endast kommentarmaterialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012) ger en ledtråd till vad som kan avses med ”språklig kompetens”. Det beskrivs som ”att behärska språket i olika verksamheter i undervisningen” med förtydligandet att det innebär att ”lyssna, tala, läsa och skriva på ett

adekvat sätt inom ramen för verksamheten eller ämnet” (Skolverket, 2012, s. 25). Vad ”adekvat” innebär i sammanhanget förklaras dock inte.

Betygskriterierna i de tre kurserna ger ingen direkt ledning om språkbehärskning och språkliga färdigheter gällande ordförråd, uttal och grammatisk behärskning av språket. I kriteriernas formulering ligger fokus på huruvida språkbehärskningen inte begränsar eller i undantagsfall begränsar den muntliga och språkliga kommunikationen. I ämnesplanens kommentarmaterial framhålls tydligt att tal- och skrivförmåga ska vara anpassad till det specifika ämnesspråket.

I kommentarmaterialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012) beskrivs att det gemensamma språkliga målet för alla skolformer är ”att stödja och utveckla elevernas språkutveckling” (Skolverket, 2012, s. 11). Här anges också riktlinjer för språkkunskaper för elever som läser olika gymnasieprogram och här ska elever som studerar högskoleförberedande program bedömas utifrån examenskraven för respektive program, medan kravet för elever som avslutat introduktionsprogrammet ”är att de ska ha en plan för fortsatt utbildning och tillräckliga kunskaper för att klara den eller etablera sig på arbetsmarknaden” (Skolverket, 2012, s. 11). Vad som avses med ”tillräckliga kunskaper” förklaras inte i materialet.

En slutsats som kan dras gällande styrdokumentens framställning och beskrivning av kunskaper och förmågor förknippade med språkbehärskning och språkkunnande i ämnet svenska som andraspråk är att det inte finns några hinder för att undervisningen om ordförråd och om språkanvändning och variation skulle kunna inrymma undervisning om kunskapsinnehållet metaforiskt språk. En motivering för detta är till exempel att metaforiskt språk förekommer såväl i talspråket som i skriftspråket, i det informella språket och i skol-språket (Lindberg, 2017; Littlemore & Low, 2006a, 2006b). Det metaforiska språket utgör också en viktig del av den kommunikativa språkförmågan och språkförståelsen, speciellt när det gäller elevens språkliga beredskap inför ett framtida samhälls-, arbets- och studieliv (Golden, 2005, 2006; Kulbrandstad, 2003; Lindberg, 2017). Som nämndes i kapitel 2 föreligger ett nära samband mellan ordförråd och läsförståelse och forskning har visat att läsare måste vara bekanta med minst 75 % av orden i en text för att kunna förstå innehållet (Nation, 2001; Walter, 2003).

Språklig variation tas upp i det centrala innehållet i alla tre kurserna, men stoffet skiljer sig åt mellan kurserna. Kurs 1 och 2 behandlar båda språklig variation i Sverige och i det svenska språket. I kurs 1 betonas språkvariation i förhållande till bakomliggande faktorer och här ges också olika perspektiv på språkbruk, vilket övriga kurser inte gör i samma utsträckning. Kurs 2 är mer litteraturinriktad än kurs 1 och 3. I kurs 3 betonas språkanvändning, språkpåverkan, skillnader mellan språkbruk, kulturens inverkan på språk samt språket som maktmedel.

Det centrala innehållet i samtliga tre kurser kan ge utrymme för en meningserbjudande undervisning om metaforiskt språk med fokus på språklig



variation. Med tanke på att eleverna bekantar sig med metaforen som retorisk figur i samband med förberedelser inför det nationella provet redan i kurs 1 finns redan inplanerade lektioner, vilka exempelvis skulle kunna kompletteras med en systematisk medvetandegörande undervisning som mer ingående förklarar och beskriver vad metaforiskt språk är, när och i vilka sammanhang det kan förekomma och hur det går att känna igen, såväl i det retoriska språket i en muntlig eller skriftlig argumentation som i andra språkliga sammanhang. I kurs 2 kan inslag som berör metaforiskt språk tas upp både i den språkinriktade undervisningen och i litteraturundervisningen.

Precis som i kurs 1 har kurs 3 ett nationellt prov som inbegriper muntlig och skriftlig framställning och argumentation, men på en högre språklig nivå än i det tidigare provet. Det centrala innehållet i kurs 3 tar upp språkanvändning, språkpåverkan och skillnader mellan olika språkbruk och inbegriper också hur kulturell tillhörighet påverkar människors sätt att tala och skriva. Dessa olika innehållsområden rymmer således meningserbudanden som legitimerar en undervisning om metaforiskt språk.

I ämnesplanen betonas ordförrådet speciellt och omnämns vid 16 tillfällen i texten. Ordförrådet tas upp redan i målbeskrivningen och ingår också i det centrala innehållet och i kunskapskraven för ämnets tre kurser. Kommentarmaterialet till ämnesplanen nämner ordförrådet i samband med en jämförelse mellan grundskola och gymnasium och språket i gymnasieämnet beskrivs här som mer komplext och mångfacetterat än i grundskolan. Ordförrådet berörs även i kommentarmaterialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012). En kommentar rör användningen av ord och begrepp i det centrala innehållet i kurs- och ämnesplaner och den andra behandlar skillnader i inläring av ord i vardagsspråket och ämnesrelaterade ord i skolspråket.

## 6.2.2 Ämnesplanens meningserbudanden om förmågor

Flera av de förmågor som tas upp i ämnesplanens målbeskrivning och som eleverna ska ges möjlighet att utveckla genom undervisningen kan direkt eller indirekt kopplas till språklig medvetenhet. Dessa inbegriper förmågor som att läsa och reflektera över olika texter och skönlitteratur i skilda former, att reflektera över språkanvändning och att jämföra det svenska språket med det egna modersmålet (Skolverket, u.å., s. 1f.). Till skillnad från språklig kompetens är språklig medvetenhet inte något som enkelt kan rangordnas och bedömas kvantitativt. I kommentarmaterialet till ämnesplanen ges följande beskrivning med hänvisning till språklig medvetenhet:

Undervisningen i ämnet ska ta tillvara den flerspråkiga elevgruppens erfarenheter och kunskaper. Att eleverna redan är flerspråkiga ger goda förutsättningar för att jämföra språkliga strukturer och sätt att uttrycka sig samt att förstärka en metaspråklig medvetenhet, dvs. förmågan att kunna uppmärksamma, samtala om och reflektera över språkliga fenomen. Den flerspråkiga

målgruppens erfarenheter och kunskaper ger också förutsättningar att reflektera över frågor, inte bara om språk utan även om kultur och värdegrund ur olika aspekter. (Skolverket, 2017, s. 1)

Kommentarmaterialet presenterar också en jämförelse mellan grundskolan och gymnasiet beträffande språklig medvetenhet och i texten understryks att kraven på ”att föra metaspråkliga resonemang” är högre i gymnasiet än i grundskolan (Skolverket, 2017, s. 3).

Språklig medvetenhet som begrepp förekommer inte i ämnesplanen, men i kommentarmaterialet finns formuleringar som anknyter till metaspråklig medvetenhet och språklig medvetenhet i samband med att kunna uppmärksamma och reflektera över språkliga företeelser, göra språkliga jämförelser av olika slag och att reflektera över språket i olika sammanhang (Skolverket, 2017, s. 1).

Ämnesplanen tar på flera ställen upp att undervisningen ska ge eleven möjlighet att göra jämförelser mellan modersmål och målspråk. Det nämns även i det centrala innehållet för kurs 1 och 2 och tas även upp i kommentarmaterialet. I kurs 1 ska eleven ”kunna redogöra för likheter och skillnader mellan svenska och sitt modersmål” (Skolverket, 2017, s. 6) och dessa jämförelser anges exempelvis kunna beröra uttal, ordföljd, lexikon och skriftsystem. Jämförelser mellan svenskan och elevernas modersmål behandlas på liknande sätt i kurs 2, men med en utökning i form av andra språk som eleverna har kunskaper i. Dessa andra språk kan exempelvis vara ”engelska, de nordiska språken eller språk som har släktskap med eller uppvisar likheter med elevernas modersmål” (Skolverket, 2017, s. 7). Språkliga jämförelser berörs i mycket liten utsträckning i kommentarmaterialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012), utan här konstateras endast att ett jämförande perspektiv på språk ”gynnar elevernas förståelse för språket och undervisningens innehåll” (Skolverket, 2012, s. 10).

Förmåga att reflektera över språket nämns både i ämnesplanens syfte och målbeskrivning och i det centrala innehållet för kurs 1 och 3, men inte för kurs 2. Undervisningen i kurs 1 ska ge utrymme för reflektion över språkinläring med tonvikt på att man med hjälp av muntliga situationer och texter kan bygga upp ordförrådet och utveckla språket. I kurs 3 ska undervisningen inbegripa reflektion över språkinläring med fokus på utvecklande av strategier för fortsatt lärande.

Litteraturundervisningen i ämnet presenteras i ämnesplanen som språkutvecklande och skönlitteratur beskrivs som en källa till insikter om andras tankar, erfarenheter och föreställningsvärldar och som något som möjliggör reflektion och jämförelser. Att läsa och reflektera över skönlitteratur ger indirekt eleven en möjlighet att utveckla språket. Ämnesplanens kommentarmaterial framhåller funktionen av skönlitterärt läsande som främst språkutvecklande och språktränande och nämner att det också kan utgöra ett redskap för personlig utveckling och bidra till empatisk förmåga. Litteraturundervisning och

skönlitterär läsning kommenteras även kort i materialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012), där litteraturen beskrivs som en källa till kunskap, självinsikt och glädje.

Förmåga att läsa och reflektera över skönlitteratur tas upp i ämnesplanens målbeskrivning och återkommer i det centrala innehållet i alla tre kurserna. Innehåll och fokus skiljer dock mellan kurserna, där kurs 1 syftar till att ge inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och svenska referensramar. I kurs 2 betonas språkutveckling med hjälp av skönlitteratur och här tas också allmänmänskliga teman, berättarstrukturer och litterära motiv upp som grund för samtal. Litteraturundervisningen i kurs 3 lägger tonvikten vid litterära texter som underlag för att sammanfatta, tolka, värdera och referera.

De slutsatser som kan dras från undersökningen är att styrdokumenterna framhåller att undervisning i ämnet svenska som andraspråk ska ge elever möjlighet att utveckla målspråket. Språkkompetens och språkbehärskning nämns genom uttryck som ”ett rikt språk”, ”ett funktionellt andraspråk” eller ”kommunikativ förmåga” men ingenstans anges vad som egentligen avses med dessa och det framstår som oklart vad som kan vara en acceptabel eller önskad språknivå i de respektive kurserna i ämnet eller efter slutförandet av kurs 3.

I beskrivningarna av undervisningsinnehållet i de tre kurserna gällande ordförråd, språklig variation, språklig jämförelse och språklig reflektion finns inget som motsäger att metaforiskt språk som kunskapsinnehåll skulle kunna förstås som meningserbjudanden och därmed kunna inrymmas i undervisningen. Eftersom metaforiskt språk är en del av ordförrådet kan det också betraktas som ett uttryck för språklig variation. Det metaforiska språket inbjuder till språklig reflektion och är mycket passande för att göra jämförelser mellan olika språk, där språkens skillnader och inneboende kulturella mönster kan ge upphov till intressanta språkutvecklande diskussioner och reflektioner (Littlemore & Low, 2006a; Sharifian, 2014).

Användning av skönlitteratur som språkutvecklande verktyg framstår i styrdokumenterna som något begränsad i det att fokus främst inriktas på texternas handling och innehåll och att reflektioner över språket i texterna inte framhålls. Det litterära språkets form, stil och semantiska aspekter nämns inte explicit, men skulle kunna tas upp i samband med läsning och språklig reflektion. I alla tre kurserna ingår läsning och samtal om litteratur, men det är endast kurs 2 som har ett språkutvecklande perspektiv angivet i det centrala innehållet. Kurs 2 skulle därför kunna inrymma undervisning om metaforiska inslag i olika skönlitterära texter och genrer. Formuleringarna om litteratur i det centrala innehållet för kurs 1 och 3 ger också ett möjligt utrymme för att ta upp metaforiskt språk i undervisningen. I kurs 1 är beskrivningen att litteraturen ska ge insikt i ”svenska referensramar” (Skolverket, u.å., s. 1f) exempel på ett sådant utrymme, eftersom dessa referensramar enligt kommentarmaterialet innefattar kulturella fenomen och språkliga register.

Styrdokumentens beskrivning av litteraturundervisningen i kurs 3 visar att denna har ett tydligt analytiskt fokus och förutom att sammanfatta och referera till skönlitterära texter nämns i sammanhanget även tolkning och värdering av texter. I samband med sådan texttolkning och värdering kan medvetenhetshöjande undervisning om metaforiskt språk utgöra en del av den språkutvecklande ämnesundervisning som framhållits av forskare som till exempel Golden (2005, 2006) och Hajer (2003). Att diskutera och reflektera över metaforiska uttryck och jämföra dem med motsvarigheter i elevens förstaspråk kan förbättra förståelsen av muntligt och skriftligt språk och vara ett steg på vägen till att utveckla metaspråkliga kunskaper i målspråket. I sammanhanget skulle detta kunna ses som exempel på meningserbjudande undervisning.

### 6.3 Meningserbjudanden om metaforiskt språk utifrån ett svenskämneskonceptionellt perspektiv

I formuleringsarenan representerar ämnesplanen för svenska som andraspråk ett institutionellt meningserbjudande utifrån vilket lärare och läroboksförfattare tolkar och skapar sina respektive meningar och uppfattningar om ämnet och vilket innehåll som bör och kan inrymmas i detta. Ämnesplanen är ämnets utgångspunkt och detta myndighetsdokument utgör ytterst de grundläggande förutsättningarna för vad som ska läras ut i ämnet och dess tre kurser.

Efter genomförande av delstudiens analyser av ämnesplanen och de båda kontextualiserande kommentarmaterialen har resultatet också tolkats utifrån ett ämneskonceptionellt perspektiv. Detta har gjorts för att se om förekomsten av identifierade svenskämneskonceptioner i ämnesplanen kan hänga samman med meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll. Som påpekats av Almqvist m.fl. (2008) skapas och vidmakthålls ämneskonceptioner i en verksamhet genom både det som sägs och det som utförs, vilket även inkluderar texter om och texter i verksamheten.

Enligt Malmgren (L.-G. Malmgren, 1996) utmärks svenskämnet generellt av tre olika svenskämneskonceptioner, vilka uppfattar ämnets centrala innehåll på olika sätt: ett färdighetsämne, ett litteraturhistoriskt bildningsämne och ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Tolkningen av resultatet visar att ämnesplanen uppvisar kännetecken som talar för att ämnet svenska som andraspråk kan förstås som främst ett färdighetsämne, men med erfarenhetspedagogiska inslag. Det finns utifrån min tolkning inget stöd för att ämnet utifrån ämnesplanens formuleringar kan förstås som ett bildningsämne. Resultatet av analyserna av styrdokumentet för svenska som andraspråk ger bilden av ett ämnesinnehåll som främst riktar fokus mot basala färdigheter i språket och att eleven ska ges möjlighet att utveckla sin personlighet och flerspråkiga identitet.

Det finns flera formuleringar i ämnesplanen som kan förstås som att svenska som andraspråk är ett färdighetsämne. I ämnesplanens inledande

syftesformulering uttrycks explicit att ämnet svenska som andraspråk ”ska syfta till att eleverna utvecklar färdigheter i och kunskaper om det svenska språket” (Skolverket, u.å., s. 1). Vilka färdigheter som ska utvecklas i språket framgår inte, men kommentarmaterialet definierar att färdigheter i detta sammanhang handlar om hur elever ”behärskar, använder och anpassar språket” i muntliga och skriftliga situationer (Skolverket, 2017, s. 1). De kunskaper som elever ska utveckla om språket beskrivs i kommentarmaterialet som kunskaper om språkets struktur, en texts uppbyggnad eller attityder till olika språkbruk.

Ett iögonfallande inslag i ämnesplanens målbeskrivning är antalet förmågor som listas i förhållande till fåtalet kunskapsmål i målbeskrivningen och i de tre kursernas centrala innehåll. Kunskaper kan mätas, rangordnas och bedömas, medan förmågor ofta är något som utvecklas över tid. De två kunskapsmålen stipulerar ”[k]unskaper om det svenska språkets uppbyggnad och språkliga normer” (mål 3) och ”[k]unskaper om språk och språklig variation” (mål 7) (Skolverket, u.å., s. 1f). Båda kunskapsmålen har därmed en tydlig inriktning på utvecklande av språkliga färdigheter i målspråket. Som tidigare påpekats av Hultin (2012) och Malmgren (L.-G. Malmgren, 1996) är ett utmärkande drag i konceptionen svenska som färdighetsämne att den formella språkfärdigheten står i fokus. I styrdokumentens formuleringar framställs språket som ett färdigt system som den lärande ska erbjudas att utveckla till en av Skolverket odefinierad nivå som i ämnesplanen formuleras som ”ett kommunikativt språk”, ”ett rikt språk” eller ”ett varierat och nyanserat språk” (Skolverket, u.å., s. 1f).

Enligt Malmgrens (L.-G. Malmgren, 1996) definition av svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne utmärks denna konception av att den lägger tonvikt vid utveckling och kunskapssökande utifrån elevers personliga erfarenheter och också syftar till att utveckla en historisk medvetenhet. Bland de förmågor som beskrivs i ämnesplanens målbeskrivning förekommer formuleringar om innehåll som kan tolkas som erfarenhetspedagogiskt inriktade, till exempel förmågorna ”att läsa och reflektera över texter av olika slag” (mål 5), ”att läsa och reflektera över skönlitteratur i skilda former och från olika delar av världen” (mål 6), ”förmåga att reflektera över språkanvändning och attityder till olika språkbruk” (mål 7) och ”att jämföra det svenska språket med det egna modersmålet och andra språk som eleven har färdigheter i, samt förmåga att reflektera över den egna språkinläringen” (mål 8). Alla dessa förmågor är elevcentrerade i det att de utgår från elevens personliga erfarenheter. Målet som rör förmågan att läsa och reflektera över skönlitteratur (mål 6) pekar också i riktning mot att ämnet har erfarenhetspedagogiska inslag. Ämnesplanens formulering indikerar att skönlitterär läsning främst är en källa till kunskap på individnivå och litteraturen läses inte för sin egen skull utan för att den har rollen som förmedlare av andra människors erfarenheter.

Den ämneskonceptionella tolkningen av styrdokumentets studiens resultat är att ämnet svenska som andraspråk utifrån ämnesplanens formuleringar bäst

stämmer in på svenskämneskonceptionen svenska som färdighetsämne men med inslag av svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne. Enligt den tolkning som gjorts av resultatet kan både de stipulerade kunskapsmålen och de mål som avser förmågor inrymma meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll.

## 6.4 Reflektioner och slutsatser från delstudie I

Resultatet av styrdokumentstudien visar att meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll kan inrymmas i ämnesplanen för svenska som andraspråk. Sådana meningserbudanden kan kopplas till flera av ämnesplanens mål och de stipulerade kunskaper och förmågor som elever ska ges möjlighet att utveckla genom ämnets tre kurser.

Meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll kan främst relateras till kunskapsmål i ämnesplanen som behandlar språkbehärskning och språkkunnande, ordförrådsutveckling, språkanvändning och språklig variation och till ämnesplanens mål om förmågor som berör språkliga jämförelser, språklig reflektion och olika aspekter kopplade till språk och skönlitteratur.

Delstudiens resultat visar att ordförrådet är centralt i ämnesplanen. Detta är inte förvånande, eftersom tidigare forskning pekar ut ordförrådet som en av de viktigaste delarna i lärandet av ett andraspråk (Enström, 2004; Hyltenstam, 2010; Hyltenstam, Bartning & Fant, 2014; Hägerfeldt, Dabeski & Söderström Lareu, 2011; Lindberg, 2006, 2017). I ämnesplanens formuleringar förekommer explicita anspelningar på ordförrådet i beskrivningen av ämnets syfte, mål och i de tre kursernas respektive centrala innehåll. Eftersom metaforiskt språk är en del av ordförrådet och ordförrådet som nämnts är centralt i ämnet finns stöd för att påstå att meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll kan inrymmas i ämnets undervisning. Formuleringarna i ämnesplanen och de kontextualiserande kommentarmaterialen är dock ofta vagt uttryckta och ger därmed stort utrymme för tolkning.

Av ämnesplanen framgår att ämnet syftar till att elever ska utveckla färdigheter *i* språket och kunskaper *om* språket. I ämnesplanens kommentarmaterial förtydligas att dessa färdigheter *i* språket rör språkbehärskning, språkanvändning och språklig anpassning i tal och skrift. Det framgår dock inte i ämnesplanens eller kommentarmaterialets formuleringar i förhållande till *vad* dessa färdigheter ska utvecklas. De kunskaper *om* språket som elever ska erbjudas möjlighet att utveckla består enligt kommentarmaterialet av kunskaper om språkets struktur, en texts uppbyggnad eller attityder till olika språkbruk. Elever ska alltså ha kunskaper *om* dessa tre områden, men behöver inte ha kunskaper *i* dem. Kunskapskraven, med vilka läraren ska bedöma elevers nivåer av kunnande, är vagt formulerade och gör det svårt att avgöra vad Skolverket avser att elever ska behärska efter att genomgått ämnets kurser.

Flera av de förmågor som nämns i ämnesplanens målbeskrivning har en analytisk prägel i att de handlar om språklig reflektion och språklig jämförelse av olika slag och i olika sammanhang. Dessa förmågor kan beskrivas som medvetandegörande om språket. Här ger mål 5–8 i ämnesplanen möjliga utrymmen för meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll. Ämnesplanen beskriver förmågor kopplade till att läsa och reflektera över olika texter, att läsa skönlitteratur i skilda former, att reflektera över språkanvändning och att jämföra det svenska språket med det egna modersmålet.

Även om det ingår olika inslag av analytisk art framstår dock dessa formuleringar som vaga och begränsade, eftersom de inte ger några riktlinjer för hur elever ska reflektera över texter av olika slag eller över skönlitterära texter (mål 5 och 6) eller över språkanvändning och attityder till olika språkbruk (mål 7). Ämnesplanens kommentarmaterial ger inga belysande förklaringar till hur dessa mål ska förstås. Ska eleverna endast reflektera över texternas innehåll eller gäller detta även texternas språkliga utformning? Om det senare är fallet skulle båda målen kunna tolkas som att de ger utrymme för meningserbjudanden om metaforiskt språk.

Vilken språkanvändning och vilka attityder är det som avses i mål 7? Att reflektera över olika typer av språkanvändning i tal och text skulle kunna inrymma metaforiskt språk i språkanvändning och därigenom utgöra ett meningserbjudande om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll. Ämnesplanens kommentarmaterial nämner inte ”språkanvändning” i kommentarerna till ämnets målbeskrivning, men det nämns under rubriken ”Begrepp i kursen svenska som andraspråk 3”, under rubriken ”språklig variation och språkanvändning” (Skolverket, 2017, s. 7). Här uttalas att ”undervisningen ska behandla språkanvändning och språklig variation utifrån kön, social bakgrund och kulturell tillhörighet” och hur dessa faktorer påverkar språkanvändningen i tal och skrift. Kommentaren lyfter främst fram reflektioner över språket som medel för att befästa maktförhållanden och över- och underordning mellan olika grupper och språk som identitetsmarkör. Kulturell inverkan på språkanvändning och språklig variation, vilket har ett nära samband med metaforiskt språk, lyfts inte fram i sammanhanget utan här går det att tolka kommentarmaterialets formulering som att det främst är kulturell tillhörighet i betydelsen identitet som avses.

Elevens förmåga att göra jämförelser mellan elevens språk och målspråket samt att reflektera över den egna språkinläringen (mål 8) ges inte någon närmare beskrivning i ämnesplanen. Vad i språken är det som ska jämföras och i vilka sammanhang? På vilket/vilka sätt ska eleven reflektera över sin egen språkinläring och i förhållande till vad? I ämnesplanens kommentarmaterial ges under rubriken ”Begrepp i ämnets syfte och mål” och underrubriken ”reflektera över sin egen flerspråkighet” (Skolverket, 2017, s. 3) en kommentar innehållande några exempel på vad målet kan innebära, till exempel att ”resonera om skillnaden mellan att lära sig ett språk som barn och som vuxen, vilket språk som används i olika situationer samt vad som händer med ett andraspråk

i ett samhälle där språket är ett minoritetsspråk”. Efter denna korta exemplifiering fastslår kommentarmaterialet att elevernas reflektioner med lärarens hjälp kan ”kopplas till vedertagna teorier om flerspråkighet”. Det framgår dock inte vad elever ska använda dessa teorier till och på vilket/vilka sätt de ska användas. Kommentarmaterialets förklaring är här nästan lika vag och oklar som ämnesplanens formulering.

Den främsta slutsatsen av resultatet från delstudien är att ämnesplanens formuleringar kan förstås som meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll och att sådana meningserbudanden kan kopplas till flera av ämnesplanens mål och till det centrala innehållet i ämnets tre kurser. För att ämnesplanens meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll ska göras tillgängliga för elever krävs det att lärare gör en sådan uttolkning i transformeringsprocessen där ämnesplanstexten tolkas för att få en grund till ett undervisningsinnehåll.

Den ämneskonceptionella tolkningen av ämnesplanen visar att ämnet främst är ett färdighetsämne som riktar fokus mot basala färdigheter i språket. Ämnet inrymmer också erfarenhetspedagogiska inslag i form av en inriktning mot elevers personliga erfarenheter och utveckling av den flerspråkiga identiteten.



## 7. Meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen

Detta kapitel redovisar resultatet från delstudie II och här besvaras avhandlingens andra forskningsfråga: Vilka meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen kan analytiskt urskiljas i lärares uttalanden om sin undervisning i ämnet?

Studien undersöker undervisningens transformeringsarena och indirekt realiseringsarenan i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan i förhållande till meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll. Det material som ligger till grund för studien utgörs av intervjuer med nio lärare om deras undervisning i ämnet svenska som andraspråk i gymnasiet. I studien riktas fokus främst mot hur lärare uppger att de undervisar om metaforiskt språk i samband med skönlitteratur i ämnets kurser, men också hur de tar upp detta kunskapsinnehåll i den allmänna språkundervisningen.

Resultaten av den deduktiva didaktiska analysen presenteras i kapitlet under sex rubriker som är utformade utifrån hur analysresultatet besvarar de didaktiska grundfrågorna. Här adresseras *vad*-frågan (litteraturundervisningens innehåll och läroböcker som kunskapsinnehåll), *varför*-frågan (litteraturundervisningens legitimeringar och funktion), *när*-frågan (undervisningens sammanhang och tidsramar), *hur*-frågan (arbetssätt, hinder och olika aspekter av språkförståelse) och *vem*-frågan (elevers språkliga förutsättningar och förståelse av metaforiskt språk i undervisningen).

I texten nedan förekommer citat från intervjutranskriptionerna. De enskilda lärarna benämns, i de fall de nämns specifikt, med beteckningen L (lärare) och bokstäverna A till I.

### 7.1 *Vad*-frågan: val av undervisningsinnehåll

Här redovisas i två avsnitt resultat som svarar mot den didaktiska *vad*-frågan. Det första avsnittet redogör för det kunskapsinnehåll som lärarna uppger att de lägger vikt vid i litteraturundervisningen i de tre kurserna i svenska som andraspråk. Det andra avsnittet behandlar läroboken som kunskapsinnehåll i undervisningen och redogör för läroboken som del av ett didaktiskt val av innehåll i undervisningen i litteratur och i den allmänna språkundervisningen i de tre kurserna i ämnet.

Både litteraturundervisningens innehåll och innehållet i läroböcker är relevanta att utforska i förhållande till meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll eftersom undervisningens valda innehåll sätter ramar för vilka meningserbudanden som är möjliga. Mot bakgrund av den tidigare nämnda studien av Steen m.fl. (2010), vilken visar att 11,7 % av ord och uttryck i litterära texter är metaforiska, är lärares val av skönlitterära genrer och texter därför av intresse.

Läroböcker anpassade för ämnets kurser omfattar till innehållet både litteratur och språk och i delstudiens sammanhang riktas fokus främst mot vilket innehåll i läroböckerna som lärarna uppger att de använder i sin undervisning. De texter som ingår i läroböckerna säger något om vilka meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll som är möjliga utifrån detta innehåll. Val av innehåll i litteraturundervisningen och i läroböcker ger också indikationer om den språkutvecklande litteraturundervisningens och den allmänna språkundervisningens mål och fokus, det vill säga vilket innehåll som eleverna ska ges möjlighet att få ta del av och vilket innehåll som väljs bort.

### 7.1.1 Litteraturundervisningens innehåll

Resultatet visar att de tre huvudgenrerna epik, lyrik och dramatik finns representerade i litteraturundervisningen i svenska som andraspråk, men de behandlas i olika utsträckning. Epikgenren, bestående av prosatexter som romaner och noveller, ges enligt lärarna det största utrymmet i undervisningen:

Romaner och noveller mest. Drama tror jag, det dyker upp någon enstaka gång bara. Det är inte alls så mycket. Lyriken har vi inslag av men jag lägger inte så mycket tid vid det faktiskt. (LF)

Tonvikten ligger på epik. Prosa får mest tid och då är det ju romaner och noveller. (LC)

De två citaten illustrerar på ett tydligt sätt resultatet av analysen av lärarnas utsagor om vilken litterär genre som är mest förekommande i undervisningen. Resultatet visar att huvuddelen av de skönlitterära texter som läses i de tre kurserna främst tillhör epikgenren och utgörs av romaner och noveller eller textutdrag ur sådana. Beroende på undervisningsgrupp förekommer enligt lärarna även språkligt anpassade versioner av romaner och noveller, så kallade lättlästa böcker.

Representationen av genrer och typer av verk som utifrån lärarnas utsagor används i undervisningen uppvisar ett liknande mönster, där roman och novell dominerar medan lyrik och dramatik förekommer i mindre omfattning. Resultatet pekar mot att dramatik förekommer minst i undervisningen och ibland inte alls. En översikt över representationen av genrer och typer av verk illustreras i följande uppställning:

Tabell 10. Representation av genrer och typer av verk i undervisningen

Lä-rare	Epik	Läser ibland hela romaner	Lyrik	Dramatik	Svårast genre
LA	En tredjedel	Ja	En tredjedel	En tredjedel	Drama
LB	Tonvikt på novell och roman	Ja	Lite med sångtext	Vanligtvis ej	Drama, dikt
LC	Tonvikt på novell och roman	Ja	Lite	Endast någon film eller teaterbesök	Drama, dikt
LD	Tonvikt på novell och roman (speciellt kurs 2)	Nej, endast utdrag	Lite i kurs 1	Film/läsning kurs 3	Drama, dikt
LE	Tonvikt på novell och roman	Ja	Ja, sångtexter	Endast något teaterbesök	Dikt, roman
LF	Tonvikt på novell och roman	Ja	Lite	Någon film	Dikt, drama
LG	Tonvikt på novell och roman	Ja	Ytterst lite	Nej, endast egna dramatiseringar av novell	Dikt, drama
LH	Tonvikt på novell och roman	Ibland, men mest utdrag	Lite	Någon film	Dikt, drama
LI	Tonvikt på novell och roman	Ja	Lite	Någon film	Dikt, drama

Som framgår av tabellen ovan uppfattar lärarna att undervisningen lägger tonvikten på romaner och noveller och de flesta, åtta av nio, uppger att de ibland läser hela romaner i klassen. Utdrag från romaner används i hög grad i samtliga kurser i ämnet. De genrer som lärarna anser att de ger minst utrymme till i undervisningen är lyrik och dramatik. Endast en lärare (LA) uppger att samtliga genrer är representerade i lika hög grad.

I analysen framkommer att lärarna motiverar sina val av genrer utifrån elevernas förutsättningar att förstå innehållet. Här anger lärarna att de ofta väljer bort lyrik- och dramatiktexter med motiveringen att dessa är för svåra för eleverna:

Ja, men då blir det lite utdrag och det blir mer att jag berättar. Men drama är lite styvmoderligt behandlat. Dikt, det är ju lite lättare och det fångar eleverna bättre också. För drama är svårt. (LC)

En förklaring som ges av lärarna för att legitimera att de väljer bort lyrik och drama är att de hänvisar till elevernas bristande förförståelse:

Men det är lika svårt i drama, dramatik. Ja ... det blir ju väldigt krångligt. Det går inte ... det ligger långt ifrån deras vardag och deras skolvardag ... alltså deras studievardag att läsa sådana där saker. Därför håller jag mig mera till romaner och noveller ... av modernare snitt ... dessutom då. (LF)

Citatet ovan beskriver att en av de orsaker som gör lyrik- och dramatexter svåra är att dessa texter gestaltar en verklighet som är väsensskild från elevernas erfarenhet och skolvardag.

Analysen visar vidare att lärares val att lägga mer eller mindre tid på en viss genre har ett tydligt samband med texternas komplexitet, svårighetsgrad och lärarens tidsramar i planeringen:

Och dramatik är oftast ... ja, den tar också tid för att det är så mycket ... Alltså du har det här med dramat och 24 timmar och det finns mycket man måste förklara där för att en elev ska förstå ett drama. (LB)

Att arbeta med dramatexter beskrivs av flera lärare som mycket mer tidskrävande än inom de övriga två genrerna och detta motiveras och förklaras med att elever behöver vissa förkunskaper och extra stöttning för att kunna förstå dessa texters innehåll. Lärarna framhåller dock att de önskar att de kunde lägga mer tid på arbete med dramatexter, eftersom det kan utveckla elevernas språkkunskaper, till exempel genom att berika elevernas ordförråd i form av synonymer och utveckla elevernas förmåga att argumentera.

Analysen visar att av de tre litterära genrerna är dramatik den genre som ges minst utrymme i undervisningen. Endast två lärare uppger att de ibland läser och arbetar med dramatexter i klassrummet. Dramagenren representeras dock i undervisningen genom att eleverna ibland får se en film som är baserad på ett drama. Ett återkommande exempel som nämns i samband med dramagenren är den episka historiska krigsfilmen Troja (Petersen & Benioff, 2004), vilken flera av lärarna uppger att de visar i undervisningen.

Av analysen framgår också att drama kan ingå i undervisningen genom att eleverna får besöka en teater och se något teaterstycke uppföras. Detta förekommer dock i mindre utsträckning och endast två lärare uppger att de ibland gör teaterbesök med sina elevgrupper. Möjligheterna att göra sådana besök är enligt dessa lärare begränsade och beroende av om tidsmässigt utrymme finns, om det passar elevernas schema eller om skolans ekonomiska resurser tillåter det.

Analysen visar vidare att lärarna legitimerar valet av genrer i undervisningen utifrån texternas komplexitet och svårighetsgrad. De litterära genrer som lärarna anser som speciellt svåra för andraspråkseleverna är poesi och drama och endast en lärare framhåller romanen som svår. Elevernas svårigheter att förstå lyrik- och dramatexter beror enligt lärarna på dessa genrens språkliga utformning och ordval. Som exempel nämner lärarna att lyrik och dramatik ofta har språkliga inslag som kan göra det svårt för eleverna att förstå innehållet:

Lyriken har ju sina svårigheter naturligtvis i och med de tolkningar som måste ... och den analys som krävs. Romanen har ju sina svårigheter i och med omfattningen så det ser lite olika ut. (LE)

Lärarna nämner flera exempel på språkliga och innehållsliga inslag som kan utgöra hinder för elevernas förståelse. I citatet ovan nämns att lyriktexter ofta behöver tolkas och analyseras för att förstås. Andra exempel är att språket i lyrik- och dramatexter kan innehålla figurativa uttryck (metaforiskt språk) och ofta kännetecknas av ett ålderdomligt och mer komplicerat språkbruk. Ytterligare exempel som framkommer i analysen är att det krävs förförståelse för att kunna läsa och förstå lyrik- och dramatiktexter:

Ja då skulle jag vilja säga att just lyrik och dramatik är det minsta vi läser ... i alla fall om du frågar mig ... dels för att lyrik tar väldigt lång tid. Alltså, det är väldigt svårt att läsa lyrik. Du behöver musiken till för att det ska harmoniera och det tar tid. (LB)

Som citaten ovan visar väljs lyrik och dramatik ofta bort i undervisningen och de skäl som främst anges är att texterna är svåra för eleverna och att arbete med lyrik- och dramatexter kräver stöttning och extra tid eftersom förståelsen också kräver att eleven har vissa bakgrundskunskaper om dessa genrer.

Samtliga lärare uppger att valet av genrer och litterära verk i undervisningen till stor del styrs av elevernas läsvanor samt språkliga och litterära förkunskaper och erfarenheter. Flera beskriver att deras didaktiska val anpassas efter vad som är möjligt utifrån de språkliga förhållanden och de intressen och förutsättningar som råder i den specifika undervisningsgruppen. Analysen visar också att lärares val av litterära genrer i undervisningen till stor del styrs av det centrala innehållet för respektive kurs som finns angivet i ämnesplanen:

Om vi säger för kursen svenska som andraspråk 3 så är det ju större fokus på prosan och skönlitteraturen är lite försakad där. Det beror lite på vilka förutsättningar jag har. [...] Det ges ju mer tid (i kurs 1 och 2) till [...] de olika momenten i kursen, men tyvärr inte lika mycket i svenska som andraspråk 3. (LE)

Detta uttalande understryker de tre kursernas olika villkor och hur detta inverkar på lärarnas val i planeringen av undervisningen. Citatet ovan lyfter fram att kurs 3 har en tydlig inriktning mot prosatexter, vilket i sammanhanget bör förstås som sakprosa eller facktexter eftersom det nämns i förhållande till skönlitteratur.<sup>27</sup> Enligt läraren finns det därför mindre utrymme i denna kurs än i kurs 1 och 2 för arbete med skönlitterära texter. Läraren förklarar förhållandet med att förutsättningar i form av tid och planeringsutrymme för olika moment i kurs 3 är mindre än i kurs 1 och 2.

Analysen visar vidare att undervisningens innehåll varierar mellan olika undervisningsgrupper och att lärares val av genrer, typ av undervisning och arbetsuppgifter till stor del styrs av elevernas mognad och språknivå. Eleverna som läser svenska som andraspråk beskrivs av lärarna som heterogena i mognad, språknivå och läsförståelse. Vissa grupper av elever ges enligt lärarna möjlighet att läsa mer avancerad litteratur för vuxna, medan andra elevgrupper läser böcker med en mer anpassad språkanvändning.

I analysen framkommer att några skolor tillämpar samläsning mellan ämnen svenska och svenska som andraspråk under vissa delar av andraspråks- elevernas ämneskurser. Dessa elever får då en mer modersmålsorienterad utbildning i svenskämnet men bedöms och betygsätts utifrån kriterierna för kurserna i ämnet svenska som andraspråk.

### 7.1.2 Läroböcker som kunskapsinnehåll i undervisningen

Resultatet visar att samtliga lärare använder läroböcker i undervisningen, men på olika sätt och i olika utsträckning. Samtliga lärare uppger att de har tillgång till läroböcker för gymnasiet kurs, men att dessa mer har funktionen av en handbok eller baslärobok i undervisningen och de används främst till vissa moment eller avsnitt i undervisningen. Endast en av lärarna i studien uppger att läroboken alltid används i undervisningen:

Jag använder dem hela tiden. När man introducerar och när man ska ... alltså det är ju inte så många timmar de har. När man ska prata om ... ja litteratur säger vi då, så om man ska titta på till exempel svenska 1 så jobbar de som vanligt då med antiken och då finns det ett introducerande kapitel där till antiken. Sedan så finns det då exempel på och i det interaktiva läromedlet så finns det texter på nätet att hämta och uppgifter då. Så jag jobbar med läromedel hela tiden kan man säga. (LB)

Läraren i citatet framhåller läroboken som stöd för den lärande när ett undervisningsmoment ska introduceras. Interaktiva läromedel finns att tillgå till vissa läromedel, men bland lärarna uppger endast läraren i citatet ovan att de

---

<sup>27</sup> Prosa betyder ”obunden stil” i motsats till metrisk (bunden) stil och innefattar facklitteratur/saklitteratur och skönlitterära texter som roman, novell, essä och biografi (Melberg, 2020, s. 20).

brukar användas i undervisningen. Flera av lärarna framhåller att de använder olika läroböcker i de tre kurserna, eftersom vissa läroboksserier i svenska som andraspråk ännu inte utkommit för gymnasiet kurs 2 och 3. De uppger att de vid behov plockar delar ur olika läroböcker som komplement till läroboken, vilket följande citat illustrerar:

För gymnasiekurserna så använder jag *Språkporten 123*, delar då, därför att den täcker ju alla tre kurserna. Så att det är ju ett par kapitel i ettan, ett par i tvåan och ett par i trean [...] fast i litteraturundervisningen har jag inget läromedel. Där plockar jag och utgår från lite olika ... beroende på gruppen och beroende på ... Alltså det är ju lite olika åldrar på eleverna i de här grupperna. De är ju inte 16 i ettan. Det är lite olika år som det här blir ... och så olika vad som är aktuellt så läser vi olika saker. Jag försöker att omarbete det här med jämna mellanrum så att det ska hålla oss lite aktuella i det här. (LF)

I likhet med citatet av läraren ovan (LF) framhåller flera av lärarna att läroboksanvändande påverkas av elevgruppens sammansättning. Precis som läraren i citatet påpekar flera att många av deras elever är äldre än 16 år och att en del läroböcker därför inte riktigt passar eller är inaktuella och då försöker de att sammanställa material från olika böcker. Flera av lärarna berättar att de inte alltid använder läroböcker anpassade för svenska som andraspråk, utan använder enklare kursböcker i svenska som är anpassade för gymnasiet yrkesprogram.

Resultatet visar vidare att läroboken används vid speciella moment i undervisningen. Läroböcker används av de flesta av lärarna i samband med undervisningsmoment som argumentation och vetenskapligt skrivande och till viss del även när det gäller skönlitteratur:

Vi har ju alltså *Svenska Impulser SVA* i ettan. Tyvärr har inte den kommit i tvåan ännu. Den kommer nästa år. Så där i tvåan har vi plockat lite från olika. I trean har vi ju haft *Impulser 3* vad gäller vetenskapligt skrivande och sen vad det gäller litteratur. Vi har ju ingen litteraturundervisning så att de ska kunna epoker och så, utan vi har ju mer litteraturen som ett medel att utveckla språket och få eleverna att växa som människor. Och sedan försöker vi baka ihop det här i uppgifter som kan leda till vetenskapligt skrivande. (LG)

Enligt flera av lärarna kan läroboken ibland vara ett viktigt stöd för eleverna, speciellt om den innehåller tydliga instruktioner och strukturer för hur man ska skriva eller lägga upp en muntlig framställning. Många lärare framhåller dock att det är svårt att hitta bra läroböcker i svenska som andraspråk som täcker alla tre av gymnasiet kursen.

## 7.2 Varför-frågan: litteraturens funktion och legitimeringar

Lärarnas uppfattningar om litteraturens funktion och legitimeringar har ett samband med valet av innehåll i undervisningen (*vad*-frågan), eftersom det säger något om vad skönlitterära texter kan användas till i undervisningen av andraspråks elever. Lärares syn på skönlitterära texters användbarhet i undervisningen styr därmed val av innehåll och indirekt också meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll.

Analysen visar att lärarna anser att läsning av skönlitteratur har en viktig funktion i undervisningen i svenska som andraspråk. Samtliga ger också uttryck för åsikten att läsande av skönlitterära texter har en positiv inverkan på elevernas språkutveckling. Lärarna legitimerar skönlitterär läsning genom att lyfta fram olika positiva funktioner av läsningen som de anser språkutvecklande för eleverna. Här följer några exempel på olika sådana uttalanden:

Ja, beroende på vad man väljer för form ... Jag menar, har vi det skrivna språket så ... då utvecklar man ju läsförmågan. Man får ju med många delar där, alltså vi diskuterar ju innehållet, vi diskuterar de språkliga formuleringarna. Är det en lite äldre typ av text så är den ju kanske en större utmaning för eleverna också, men att vi kan ju få med många delar som grammatik, innehåll, läsa mellan raderna. [...] Ja men också att när vi diskuterar texterna så får de ju också jobba med sin muntliga förmåga, att uttrycka sig ... och stöttning i allmänhet och vi förbereder ju inför texterna. [...] Det är ju hela tiden att kommunicera antingen muntligt eller skriftligt så språkutvecklandet, tänker jag, sker ju hela tiden på många olika sätt. (LD)

I citatet lyfts en rad olika positiva funktioner av litteraturläsning fram. Först och främst nämns läsförmågan och läraren beskriver att läsningen följs upp med diskussioner om texternas innehåll och om språkliga formuleringar i texten. Vidare framhålls att litteraturläsningen också utvecklar elevernas grammatikkunskaper. Av lärarens utsaga framgår också att eleverna kontinuerligt får öva sin muntliga kommunikativa förmåga genom diskussioner om de lästa texterna. Inför läsning av skönlitterära texter förbereder läraren eleverna på olika sätt och ger stöttning under läsprocessen.

Ytterligare en positiv funktion som lärarna kopplar till skönlitterär läsning är att det ökar elevernas ordförråd och läshastighet samt är en väg till förståelse av språkets kulturella aspekter:

Ordförrådet, läshastigheten, möjligheten att ta sig an andra texter. Det är inte bara i svenskämnet utan i alla ämnen. Möjlighet att öka sin begrepps värld naturligtvis. Få kännedom om andra kulturer och så vidare, beroende på, och jag försöker ju också om jag tänker den svenska kulturen, eller den kultur som råder här, vilket är något som kan vara tämligen obekant för många. (LE)



Citatet visar att läraren ser ett samband mellan elevers utveckling av ordförrådet och förbättrad läshastighet och att detta också positivt påverkar deras förmåga att ta sig an andra texter. Här framhålls också att läsning av skönlitteratur kan öka elevens begreppsvärld och ge insikter om kulturella aspekter som kan kopplas till innehållet och/eller till textens språkliga utformning. Uttalandet indikerar också att skönlitterär läsning kan ge elever en inblick i och förståelse av den svenska kulturella kontexten.

En annan funktion av läsning av skönlitterära texter som framgår i analysen är att den kan bidra till att utöka elevers ordförråd med småord och figurativa uttryck:

[M]ed metaforer och liknelser och sådant som du inte får i de kontextburna texterna som vi har i övrigt material, men det får ju vi i litteraturen. Känslan kan förmedlas och likaså att lära sig att argumentera gör man ju om man läser mycket litteratur. Du får alla de här småorden: ju, än, så, då, men, och så vidare ... som man inte annars får på samma sätt. (LB)

I detta citat framhålls att eleverna genom att läsa skönlitterära texter kan göras medvetna om när och hur satsadverb (*ju*) och konjunktioner (*så, men, då*) kan användas. Här påtalas också att figurativa, bildliga uttryck som metaforer och liknelser inte är så vanligt förekommande i de mer kontextberoende texter som används i den allmänna undervisningen i svenska som andraspråk. Genom skönlitteraturen kan elever också få hjälp att utveckla förmågan att beskriva känslor på målspråket och genom att läsa kan de också tillägna sig viktiga redskap för att argumentera.

Skönlitterärt läsande beskrivs också som ett sätt att träna ordförståelse och lära sig synonymier:

Ja, men dels genom uttryck som finns i de här berättelserna och som hamnar liksom på rätt ställe. Och det kan ju för eleven vara riktigt konstiga uttryck. Man kan förklara och fundera lite kring uttrycket i det här och så och sen att plocka ord. Då gör ju jag på olika sätt då. Ibland så förbereder jag eleven med ordlistor om de ska läsa ett verk. Ibland säger jag: Välj ut var tionde sida och plocka ut orden som du inte känner igen. Hitta synonymier ... eller så att de helt fritt kan välja ord. För det kan ju vara så individuellt vilken nivå man ligger på när det gäller ordförståelse. (LC)

Analysen visar att lärarna anser att både skönlitterär läsning och läsning av andra texter inom ämnet har en språkutvecklande funktion i alla tre kurserna:

Så är det hela tiden, oavsett vad vi gör så innehåller det ... Det är läsa, läsa tyst och högt, prata och diskutera, komma igenom, skriva korta saker, skriva långa saker, nästan allting utmynnar i någon form av egen produktion. Alltså där det ligger klart fram att det ska användas, det som vi har pratat om. (LF)

Detta citat understryker ämnets tydliga fokus på att utveckla elevernas muntliga och skriftliga kommunikation och att skönlitteraturen liksom annan litteratur främst används som ett medel för att tillägna sig målspråket.

### 7.3 När-frågan: undervisningens sammanhang och tidsramar

Meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen är beroende av flera aspekter och där är passande sammanhang och tidsmässigt utrymme något som sätter gränser för vilka sådana meningserbjudanden som är möjliga. Den bild av undervisningen som framgår av analysen är att den ibland är styrd av hårda institutionella ramar. Av de tre kurserna i ämnet framstår kurs 1 och 3 som mer kontrollerade och tidsmässigt styrda än kurs 2. Orsaken till detta står att finna i att de förstnämnda kurserna har avslutande nationella prov och att dessa kräver förberedelser som tar upp mycket tid i lärarnas planering:

Ja, för det är ju lite så att de nationella proven på något vis styr ... Inte styr så, men ändå att man ska klara av vissa moment innan de gör dem bara för att man vill att eleverna ska lyckas. Men i tvåan är det inga nationella prov och det är den bästa kursen skulle jag säga. Det är lugn ... och där hinner jag med. (LG)

Av analysen framgår att lärarna ofta uppfattar de perioder som har nationella prov som stressande och de uppger att de lägger ned mycket tid på att hinna igenom centrala moment i kursernas innehåll för att eleverna ska vara väl förberedda inför provet. Kurs 2 beskrivs av lärarna som en kurs med mer tid och ett lugnare tempo. Lärarna uttrycker att de i kurs 1 och kurs 3 ofta måste hastiga igenom vissa moment i undervisningen för att tidsplaneringen av de båda kurserna ska fungera:

Ja det är nationella proven ... hur de ska klara av. Man ska beta av, på något sätt kryssa av lite grand, tyvärr. [M]an är lite rädd att man inte ska hinna med alla moment på något sätt då. (LH)

I förberedelserna för det nationella provet i båda kurserna uppger lärarna att de tar upp och arbetar med skönlitterära texter i genren lyrik. Enligt lärarna kan denna typ av poetiska texter vara svår för eleverna eftersom språket och stilen är annorlunda än i prosatexter och de måste ofta tolkas för att kunna förstås:

Jo, och dikter också, och varför gör vi det? Jo därför att det kommer på det nationella provet. Det finns allt det där och de måste kunna tolka de texterna för att kunna vara med i när de ska skriva. (LB)

Det är inte så lätt [...] men risken är ju att det kommer på [...] nationella provet då måste de ju ha koll. (LA)

Båda dessa citat indikerar att lyriktexter främst läses för att denna genre kan förekomma i de nationella proven.

Analysen visar vidare att elevernas möjligheter att läsa skönlitterära verk tycks vara större i kurs 2, eftersom den saknar nationellt slutprov. Den sista kursen i ämnet beskrivs som den kurs där det finns mindre utrymme än i övriga kurser för att läsa skönlitteratur, i synnerhet inte under den sista terminen. Alla tre kurserna lägger stor vikt vid att utveckla elevernas muntliga och skriftliga kommunikativa förmåga och har ett fokus på grammatik, ordförråd, uttal och läsförståelse, men enligt lärarna görs detta mer intensivt i kurs 3.

## 7.4 Hur-frågan: arbetssätt, hinder och olika aspekter av språkförståelse

Lärares möjligheter att ta upp metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen är beroende av flera faktorer. Det kan handla om hur man arbetar med texter av olika slag, vilka hinder som kan uppstå i arbetet och hur olika elevgruppers språkbehärskning och språkförståelse kan påverka hur man kan arbeta. *Hur*-frågan har ett samband med de övriga didaktiska frågeställningar som avhandlats ovan, eftersom det som ska undervisas är beroende av vad som är möjligt att undervisa i olika elevgrupper.

Som nämndes i avhandlingens bakgrundskapitel (2.3) visar forskning om förhållandet mellan ordförråd och läsförståelse att läsare generellt måste förstå 75–99 % av alla ord i en text för att förstå innehållet (Nation, 2001; Walter, 2003). Om orden i en text är bekanta för läsaren ökar läsförståelse och läshastighet (Enström, 2013), men om mer än 20–25 % av orden i en text är okända försvåras förståelsen av det som läses (Hyltenstam, 2010). Elevernas förståelse av texter i undervisningen, såväl skönlitterära som andra texter, är därför av stor betydelse för deras möjligheter att utveckla kunskaper och förmågor i målspråket svenska.

Elevers ordförråd och läsförståelse på andraspråket har enligt lärarnas ut-sagor en inverkan på undervisningsplanering och arbetssätt och påverkar därigenom indirekt vilka meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll som eleverna kan ges möjlighet att ta del av och som är möjliga utifrån undervisningsgruppens förutsättningar.

Analysen visar att lärarna uppfattar att deras undervisning genomsyras av ett språkutvecklande arbetssätt i samtliga kurser i ämnet, men de framhåller att komplexitet och svårighetsgrad ökar från kurs 1 till kurs 3 och att den senare är mer avancerad än de båda tidigare och därmed ställer högre språkliga krav på eleven:

SVA3 är ju också, precis som SVE3 tycker jag [...] Det är ju en avancerad kurs så klart och det ställs höga krav på det språkliga innehållet och den skriftliga förmågan och så, så visst krävs det väl mer förberedelse och mer stöttning kanske i SVA3. (LD)

Det är större krav. Jag tycker det är större krav i trean. Där förväntar jag mig mer. (LA)

Av de båda citaten ovan framgår att lärarna uppfattar att kunskapskraven i kurs 3 kräver en avancerad språknivå, inbegripande både det språkliga innehållet och förmåga att uttrycka sig i skrift. Lärarna uttrycker att de har högre förväntningar på elevernas språkliga kunskaper och förmågor i kurs 3 än i de båda föregående kurserna. Den mer avancerade språkliga nivån som förväntas i kurs 3 kan enligt lärarna innebära svårigheter för många elever och de beskriver att elever i kurs 3 kan behöva mycket stöttning och mer tid till förberedelser inför olika undervisningsmoment.

En viktig iakttagelse från analysen är lärarnas beskrivning av hur progressionen av ordförrådet ökar mellan kurs 1 och 3 och så även elevernas språkliga medvetenhet:

[D]å (i kurs 3) har de ju kommit längre och man kan smaka mer på orden på en annan nivå, medan det blir ganska basalt i kurs 1 men att det blir mer och mer avancerade ord. (LC)

Här framgår att lärarna iakttar en tydlig skillnad i språklig nivå mellan kurs 1 och kurs 3. Analysen visar att lärarna uppfattar att elevernas ordförråd utvecklas över tid. Ett stort antal elever har enligt lärarna ett enklare ordförråd i kurs 1, men många utvecklar detta till ett mer utbyggt och avancerat ordförråd i kurs 3.

Analysen visar att det ibland föreligger skillnader i komplexitet och språklig och innehållslig nivå mellan muntliga och skriftliga redovisningar i kurs 3:

Redovisningarna kan vara olika. Den muntliga kan handla om en sorts ”grej” i den här litteraturen men den skriftliga kan vara en annan, eftersom i kurs 3 är det ju väldigt ... allting grundar sig på vetenskapligt läsande och skrivande (LF)

Citatet illustrerar att muntliga redovisningar i kurs 3 kan vara enklare och mindre krävande än de skriftliga, vilka är mer avancerade eftersom de kräver att eleven ska behärska att läsa och skriva vetenskapliga texter.

Vidare visar analysen att lärarna använder en rad olika undervisningsmetoder i litteraturundervisningen. De vanligast förekommande är enligt lärarna bokpresentationer, redovisningar och gruppdiskussioner om romaner, noveller eller textutdrag som eleverna läst i klass, grupp eller enskilt.

Vid läsning av skönlitterära texter uppger lärarna att fokus främst är att eleverna ska förstå vad texten handlar om. Huvuddelen av lärarna, sju av nio,

uppskattar att den största delen av undervisningstiden ägnas åt böckers handling och andra aspekter relaterade till innehållet. Undervisning om språkets betydelsesida och olika språkliga uttrycksformer, det vill säga hur ord och uttryck används, vilken typ av ord och uttryck som används och hur dessa kan tolkas, ges enligt lärarna ett mycket litet utrymme:

Alltså vi jobbar ju mycket med innehållet ... Jag kan ju höra i vad vi gör så kommer det in, men det är inte så att det är någon explicit undervisning från min sida i det. Allting kommer upp. Det skulle kanske behöva vara mer explicit men just nu är det inte det. (LF)

Av citatet framgår att fokus främst riktas mot innehållet, både i skönlitterära texter och i andra texter. Språkliga betydelseaspekter tas enligt lärarna upp, men inte explicit. Analysen visar att lärarna lägger mest tid på aspekter kopplade till innehåll, men deras uttalanden visar att de är medvetna om att språkliga betydelseaspekter också kan vara viktiga:

Det är väl mer själva innehållet som man vill få fram, alltså vad budskapen är. Det är väl det som är det centrala. Det är väl det som jag lägger mest vikt vid ... men givetvis ... form och språk och stil är också viktigt. Det beror ju också på vilken typ av text vi läser och så och jobbar med, men mestadels är det väl innehållet, budskapet, som jag lägger mest tonvikt vid. (LD)

Att förstå textens innehåll och budskap framhålls i citatet ovan som det primära i andraspråkselevernas läsning av skönlitterära texter. Lärarna för också fram att fokus på innehållsliga aspekter är avhängigt vilken typ av text som läses och elevgruppens sammansättning. Några lärare motiverar inriktningen på innehållet med att formspråk och språkliga aspekter kan variera mellan kulturer och att det därför är bättre för elever i svenska som andraspråk att koncentrera sig på innehållet. Denna uppfattning illustreras genom följande uttalande:

Tyvärr är det nog så att formen får nog ganska mycket stryk för att ... Alltså om vi tar ... Om vi har elever ifrån Mellanöstern ... då är inte deras formspråk detsamma som ett europeiskt ... vad det gäller romanen. De har en annan ingång i sina romaner. De har oftast "in medias res" till exempel, oftast rätt in i handlingen. De är väldigt angelägna om sin historia ... sin kulturella historia ... som inte vi är alls. Vi kanske har varit det [...] inte nu i alla fall. Nej. Formen tar nog mycket stryk ... Det är nog snarare upplevelsen och textarbete. Det är inte alltid du kommer igenom en roman ens en gång. (LB)

Citatet illustrerar att det finns en medvetenhet hos lärarna om att formspråk i skönlitteratur kan skilja sig åt mellan olika delar av världen. Läraren uppmärksammar att dessa skillnader kan iaktas i romangenren och exempelvis synas i berättarperspektivet. Läraren lyfter också fram kulturella skillnader mellan europeisk och utomeuropeisk litteratur i fråga om hur kulturarv och kulturell

historia betonas i texterna. Av uttalandet framgår att denna lärare uppmärksammar elevernas upplevelse av läsningen som viktig i ämnets litteraturundervisning. I studien är detta första och enda gången som elevers läsupplevelse uttryckligen nämns.

Analysen visar vidare att lärare motiverar att fokus i läsningen riktas mot innehållet med att de teman som förekommer i skönlitterära texter kan användas för att lyfta fram olika samhällsfrågor, allmänmänskliga förhållanden och teman:

Personer och det här med ... hur är människan mot varandra och så. Varför är det skillnad på våra länder och så. Jag menar, det är ju mycket en demokratisk fråga. (LA)

Enligt lärarna förekommer undervisningsinslag som tar upp språkliga aspekter oftare i kurs 1 och kurs 3, vilka har avslutande nationella prov.

En intressant iakttagelse från analysen är att begrepp och uttryck som betecknar språkliga aspekter inte uppfattas på samma sätt av alla lärare. Flera förknippade begrepp och uttryck som *språkliga uttrycksformer*, *språkets formsida* och *språkformer* med grammatik, syntax och uttal snarare än något som också kan inkludera olika former av språket som kan påverka betydelsen av ord och uttryck. Samtliga använder dock begreppen *stilmedel* och *stilfigurer* när de beskriver hur de undervisar om retoriska verktyg i samband med muntlig och skriftlig argumentation, i diskussioner av skönlitterära texter och i analyser av skönlitteratur:

Ja, men det är ju det här med tema ... och symboler absolut ... liknelser och metaforer och sådant. Det pratar vi ju mycket om. [...] Retoriska stilmedel och så. Det lyfter vi ju fram för det är ju viktigt i så många olika moment. Både när de skriver PM eller vad det kan vara eller håller tal så är ju det viktigt att de har liksom koll på och är medvetna om det här med retoriska stilmedel. (LC)

Formuleringarna i citatet visar att lärarna främst uppfattar stilmedel i rent retorisk mening, det vill säga som något som förknippas med den klassiska retoriken<sup>28</sup> och som används som verktyg i syfte att övertyga.

Analysen visar att metaforiskt språk inte tas upp systematiskt i litteraturundervisningen eller i den allmänna språkundervisningen, men samtliga lärare uppger att de tar upp stilfigurer i undervisningen i kurs 1 och kurs 3. Detta sker under förberedelserna för de respektive kursernas nationella prov. Lärarna uppger att de arbetar mycket med att stimulera eleverna att lära sig

---

<sup>28</sup> Den klassiska retorikens syn på metaforen utgår från Aristoteles och presenteras i hans verk *Om diktkonsten*. Här betraktas metaforen som ett ovanligt språkbruk som används för stilistiska syften eller för att uttrycka något som inte går att uttrycka bokstavligt (Black, 2019). Denna metaforsyn kallas också ersättningsteori, därför att den kännetecknas av att det metaforiska uttrycket anses ersätta ett likvärdigt bokstavligt uttryck (Black, 2019).

använda stilfigurer på ett retoriskt sätt i sina muntliga presentationer och i muntlig och skriftlig argumentation:

Så snart något ska skrivas eller om ett tal ska hållas talar vi om stilfigurer. [...] [D]et är argumentation som vi jobbar jättemycket med ... Vi har en form för hur man skriver med liksom själva strukturen jättemycket, källhantering och så vidare. (LH)

Här uppmanas eleverna att ha med några stilfigurer i argumenterande tal och texter:

[O]lika typer av stilfigurer och så något exempel. Då är ju det där bildspråk ... jamen lite sådant. Och de måste alltid ha två till tre i varje argumenterande tal och gärna i argumenterande texter också. (LG)

Förutom den förberedande undervisningen inför de nationella proven förekommer ingen systematisk undervisning som tar upp metaforiskt språk, utan frågor, förklaringar och diskussioner kring sådana uttryck tas upp vid behov och när eleverna själva efterfrågar det.

Vi tar upp det när eleverna ser det, men inte nödvändigtvis när de läser skönlitteratur. Inte systematiskt, förutom när vi kör argumenterande tal och sedan är det ju när man tolkar och läser ... eller förstår texten. (LG)

Av citatet framgår att metaforiskt språk tas upp vid behov i alla typer av texter som eleverna läser och det tas även upp i vissa av de läroböcker som används i svenska som andraspråk:

Jag tar dem när de dyker upp. Vissa av dem ingår faktiskt i *Språkporten*. Det finns i vissa där, sådana här uttryck ... som återkommer. Sådana korta övningar. Men, [...] de kommer sällan ihåg dem även om man har en undervisning. (LF)

I citatet beskrivs en lärobok som innehåller återkommande korta övningar som behandlar metaforiska uttryck. Läraren uppfattar dock att eleverna har svårt att förstå och komma ihåg metaforiska uttryck även om man undervisar om dem specifikt.

Analysen visar en samstämmighet bland lärarna i deras syn på metaforiskt språk som svårt för eleverna. Lärarna uppvisar en medvetenhet om olika språkliga hinder som elever kan ställas inför i läsningen av olika texter:

[N]är vi har gemensam läsning så brukar jag lyfta upp ... Det är ju så att jag har ju en bild av vad som kan innebära ett hinder för eleven i förståelsen som jag kan lyfta upp till en diskussion. Vad tror ni att det här betyder? [T]jvännär är det väl så att trots att jag tänker mer och mer på det så kanske jag ändå inte har alla elever med mig texten igenom, men vissa saker vet jag innebär ett problem och det är ju som vi pratade om med idiom och så vidare. [...] Idiom, bildspråk

där ... orden för sig, de förstår de, men de förstår kanske inte uttrycket och då frågar de inte men om det är liksom ett svårt ord. Det frågar de på. (LE)

Citatet visar att eleverna inte alltid frågar läraren om metaforiska uttryck, eftersom dessa ofta kan bestå av sammansättningar av relativt enkla ord. Enligt flera lärare är det vanligare att eleverna frågar om svåra, okända ord än om metaforiska uttryck. Flera beskriver också att eleverna har svårigheter att förstå och tolka det metaforiska uttrycket, den överförda betydelsen, men att de ofta förstår de enskilda orden som uttrycket består av. Som exempel på sådana metaforiska uttryck nämner läraren idiom och bildspråk.

Ytterligare ett belysande exempel från analysen på ord och uttryck som enligt lärarna skapar hinder för eleverna är det metaforiska ordet *lathund*:

Väldigt mycket ord. Metaforer och liknelser: Ja, naturligtvis! Hela tiden för det är det de brukar fastna på, för de förstår inte ... Vad menar de med det här? [...] Flerordsuttryck, för att de läser dem inte som ett uttryck. Men det gäller ju alla uttryck. De läser enstaka ord och då får de inte ihop det. Vi hade en lathund över texttyper och då sa jag: Är det någon som vet vad en lathund är? Och då var det 32 fågelholkar ... Det har ingenting med hund att göra i alla fall sa jag. Och så fick vi gå igenom ... [...] Hunden är inte lat, utan ta hjälp av ... För det där fungerar ju inte liksom. De läser lat hund. (LF)

Citatet visar att kunskaper om ord och uttryck är viktiga att ha för att kunna förstå deras betydelse i en viss kontext. Ordet *lathund* betecknar en kortfattad manual eller handbok och är ett vanligt förekommande ord i skolans värld men också ute i samhället, på arbetsplatser och överallt där behov av en sådan kan finnas. Läraren beskriver här hur viktigt det är att ta upp och förklara denna typ av ord för eleverna, eftersom de antagligen stannat vid en bokstavig, och i detta fall, felaktig tolkning.

Som nämndes tidigare i texten visar analysen att lärarna ibland arbetar med stilmedel och stilfigurer i samband med muntlig och skriftlig argumentation, företrädesvis i kurs 1 och kurs 3 som har nationella slutprov. Följande citat illustrerar hur en av lärarna beskriver elevernas användande av metaforer och liknelser i muntliga presentationer:

Ja men vi pratar ju mycket om det när de har skrivit nu då och när de har haft sina tal. Då är det ju jätteviktigt att man kan ha liknelser eller ... [...] Att det är ju så att har man med liknelser eller metafor på något sätt ... någon stilfigur så är ju det någonting som ... blir bättre betyg i slutänden då. Att man ska tänka lite mer på det. (LH)

Analysen visar att lärarna uppfattar elevers användande av liknelser och metaforer som något som kan vara betygshöjande, i synnerhet i muntliga presentationer och i skrivuppgifter som ingår i de nationella proven i kurs 1 och kurs 3.



Metaforiskt språk behandlas ibland i situationer när eleverna läser och diskuterar litterära texter tillsammans i klassen och när det förekommer bildliga uttryck som gör det svårt för dem att förstå innehållet. I analysen framkommer också att lärarna inte uppfattar litteraturundervisningen som en avskild del i ämnesundervisningen utan som ett verktyg för språkutveckling:

Jag har svårt att skilja litteraturundervisningen från annan undervisning, för allt vi gör är för att utveckla språket. Vad vi än gör så gör vi språkutveckling. Så är det! (LF)

Vi har ju ingen litteraturundervisning så att de ska kunna epoker och så, utan vi har ju mer litteraturen som ett medel att utveckla språket och få eleverna att växa som människor. Och sedan försöker vi baka ihop det här i uppgifter som kan leda till vetenskapligt skrivande. (LG)

Den bild av litteraturundervisningen som lärarna ger uttryck för i citaten ovan ligger i linje med den som framställs i ämnesplanens mål- och syftesbeskrivningar (Skolverket, u.å.) och i ämnets kommentarmaterial (Skolverket, 2017).

Lärarna uppger att de ibland tar upp metaforiska uttryck och diskuterar dessa med eleverna, till exempel när de arbetar med en specifik text eller dikt som de på förhand vet innehåller sådana uttryck. En lärare lyfter fram webbverktyget Mentimeter som ett speciellt användbart arbetssätt vid gemensam läsning av skönlitteratur och andra texter i klassen, eftersom detta system gör det möjligt för eleverna att ställa frågor till läraren anonymt under lektionen:

När eleverna läser, så fort de hittar något som de inte förstår, skriver de ner det. Sedan kommer det på tavlan, men du kan inte se vem som skrev det. Det kan finnas uttryck som flaskhals eller dot com-bubbla. På detta sätt kan orden förklaras i direkt samband med läsningen och alla elever vågar ställa frågor. Alla elever drar nytta av dessa frågor. Det är en mycket bra metod. (LB)

Av analysen framgår att undervisningen huvudsakligen är inriktad på att hjälpa eleverna att utveckla ett funktionellt språk för kommunikation snarare än att utveckla en avancerad nivå i målspråket. Flera lärare betonar att de upplever att det viktigaste är att eleverna förstår handlingen i såväl skönlitterära som andra typer av texter:

Fokus ligger på att förstå på ett kortfattat sätt, så det är inte nödvändigt att förklara saker djupt hela tiden. (LI)

Lärarna uttrycker att undervisningen ofta håller sig på en lägre medelnivå, både gällande språket och rent kunskapsmässigt. Många lyfter fram att de skulle kunna arbeta mer fördjupat med både språkkunskaper och undervisningshålllet:

Man skulle kunna vara mer aktiv, men det gör man inte. Fokus är på att förstå ... och då övergripande ... så man går inte riktigt igenom på djupet heller och många är ju ganska språkligt svaga för de har kommit ganska mycket för snabbt och då handlar det mer om att förstå övergripande, tycker jag då. (LG)

Som motivering till att främst betona att eleverna ges möjlighet att utveckla övergripande förståelse av undervisningsinnehållet anger lärarna att elevgrupperna är heterogena och att många elever inte hunnit tillägna sig målspråket tillräckligt väl för att förstå och ta del av ett fördjupat ämnesinnehåll under gymnasietiden.

## 7.5 Vem-frågan: elevers språkförståelse och metaforiskt språk i undervisningen

Resultatet visar att meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen är beroende av elevers språkförståelse i målspråket. Tidigare forskning visar att förståelse av språkspecifika kollokationer som i sig är idiomatiska utgör en betydande svårighet även för en avancerad andraspråkselev (Enström, 2013; Hyltenstam, Bartning & Fant, 2014). Andraspråkselever har vanligtvis inte utvecklat en vokabulär som liknar den hos förstaspråkselever i samma ålder, vilket är en skillnad som enligt tidigare forskning ofta kvarstår under hela skolgången (Enström, 2013; Hyltenstam, 2010). Att kunna ett ord innebär att ha kunskap om dess form, betydelse och användning (Nation, 2001), men det inbegriper också att kunna något om ordets uttrycks-sida och dess olika betydelser och betydelsenyanser (Enström, 2013). Metaforiskt språk kännetecknas av betydelsenyanser och mångtydigheter och andraspråkstalare kan ha svårigheter att avgöra om sådana ord och uttryck ska tolkas bokstavligt eller bildligt (Enström, 2013).

Resultatet visar att samtliga lärare upplever att andraspråkseleverna har svårigheter att förstå metaforiskt språk såväl i talat språk som i texter av olika slag. Flera exempel från situationer som illustrerar dessa svårigheter kan identifieras i materialet. En av lärarna beskriver en händelse som inträffade under en klassrumsundervisning i argumentation och retorik då eleverna bad läraren att förklara ett metaforiskt uttryck. Klassen diskuterade vid tillfället olika aspekter av skola och utbildning och läraren uppger att den gav följande exempel i form av en historisk referens till ångbåten Titanic som kolliderade med ett isberg:

Vi jobbar med retorik då och då pratar vi om allusioner. Jag gav ett exempel: ”skolan är på väg mot ett isberg”, och sedan frågade jag eleverna vad detta innebar. Jag tyckte att det var en vanlig referens, en allusion eller referens som de flesta vanligtvis förstår, men tyvärr inte. Så det har ju förändrats om vi tar litteraturundervisningen, samtal kring litteratur. Det har förändrats på de här åren jag har jobbat för att referenserna krymper ju. Och tidigare har man ju

alltid kunnat referera till saker och ting kanske koppla till en Disneyfilm. Men det är så. Det blir mindre och mindre vanligt. (LE)

Citatet ovan är ett tydligt exempel på hur bristen på gemensamma språkliga referensramar kan utgöra hinder för förståelse i kommunikationen mellan lärare och elever. Läraren ger också uttryck för att detta även förekommer i litteraturundervisningen och att brist på gemensamma språkliga referenser ökat under dennes verksamma år i yrket.

En annan lärare tar upp ett liknande exempel från sin undervisning. Där var det uttrycket ”ankdammen Sverige” som nämndes i en text i läroboken *Språkporten SVA 1 2 3* (Åström, 2018). Läraren uppger att det var svårt för eleverna att förstå textens helhet eftersom de inte kunde räkna ut vad som menades med uttrycket:

[M]en för dem betyder det ingenting. De har inga referenser till det här, [...] ”ankdammen Sverige”. Alltså, de vet ju inte vad de ska hänga upp det på heller utan det tar lång tid att komma igenom. [...] Det här är man ju uppväxt med att höra, alltså ”ankdammen Sverige”, men jag tror ju inte att det är några nuvarande ungdomar som använder det uttrycket. Det finns liksom inga referenser. Man har inga referenser till det från hemlandet och man har ingen annan som säger det i samma ålder. Inget som säger någonting. Det finns liksom ingenting att haka upp det på. (LF)

Kännetecknande för exemplen ovan är att både allusionen till Titanic och det idiomatiska uttrycket *ankdammen* är bildliga i så måtto att de i sitt sammanhang i likhet med metaforen har en överförd betydelse som inte kan förstås bokstavligt utan måste tolkas.

En av lärarna beskriver hur texter som innehåller metaforiskt språk påverkar elevernas förståelse av det som läses och nämner att detta är speciellt förekommande i kurs 1:

Ja, för det är svårt det här med bildspråk och [...] att läsa mellan raderna över huvud taget är svårt för eleverna. De tycker det är svårt och speciellt i åk 1. Det blir ju lättare allt eftersom men i åk 1 upplever jag det som att de tycker det är väldigt svårt och jobbigt att behöva läsa mellan raderna. De säger: ”Men det står ju inte här”, neej, men kan man liksom få fram det ändå? Och hur får man fram det ändå? (LC)

Av citatet framgår att förståelse av metaforiskt språk ofta försvårar för andraspråks elever och inverkar negativt på deras förståelse av innehållet i texter. I samband med detta lyfter läraren också fram att elever ofta har svårigheter att dra slutsatser av det de läst och saknar vana att läsa mellan raderna. Ytterligare ett exempel som framkommer i analysen är elevernas förståelse av hänvisningar:

[D]et är jättesvårt att förstå ett annat språks hänvisningar och vad man hänvisar till. Däremot så skulle jag vilja säga att texterna som var förr, om jag går kanske 20 år tillbaka i tiden. Då var de rikare på bildspråk än vad moderna texter är [...] Men jag tycker att moderna texter kan vara lite andefattiga faktiskt. De ”skriver på näsan” ... [...] De är tillrättalagda. Det vet man när man beställer de här ”lättläst” som det heter.

Lärarna ger samstämmigt uttryck för att de är medvetna om att hänvisningar, referenser och anspelningar ofta är språkspecifika och kulturellt betonade och därför skiljer sig åt mellan olika språk. De lyfter också fram att de texter som de använder i undervisningen ofta är språkligt anpassade. Utmärkande för dessa lättlästa böcker är att de ofta saknar eller endast innehåller bildspråk i mycket begränsad utsträckning. Lärarna framför också uppfattningen att moderna texter har färre inslag av bildspråk än tidigare och att de därför inte utvecklar elevernas kunskaper om bildspråkliga uttryck på samma sätt som tidigare.

Ja det är svårt och det blir svårare ... Ja, det här gäller ju SVA, men det blir ju svårare för alla elever. Vi pratar åter igen om referenser och hur mycket text man har läst. Vad man har för bakgrund i läsning och så vidare, medläsning och så vidare ... Så att det blir ju svårare och svårare. (LE)

En av lärarna lyfter fram kontextualisering, upprepade förklaringar och konkretisering som metoder som kan underlätta andraspråkselevens förståelse av metaforiskt språk:

Näe, då förklarar man. Jag tycker att de förstår mig många gånger. Det är både med armar och ben och mun som man, alltså ska förklara [...], men man måste ju förklara flera gånger. Och, hur ska jag säga, man kanske får titta ut hur det ser ut, eller beskriva [...] Så, vi pratade om snö. Det finns ju olika sorters snö. Men de har ju *ett* ord för snö. Men då säger jag att idag är det kallt och vad är det för snö idag? Hur låter det när vi går? [...] Men, de måste ju [...] få hjälp med bilder och ibland kan man ju gå ut. Det gjorde vi ofta med språkintröskning. Då gick vi ut och kände och tittade och så. (LA)

Denna lärare uppger också att elevernas förmåga att förstå metaforiskt språk utvecklas mellan kurs 1 och kurs 3, men lägger till att det ofta är individuellt och att många fortfarande har svårigheter i kurs 3.

Analysen visar vidare att lärarna bedömer att elevernas förmåga att förstå metaforiskt språk är beroende av flera faktorer. Den främsta anledningen som anges är elevens ankomstålder till Sverige. Lärarna uppger att många av deras elever varit i Sverige i mindre än fem år. Andra viktiga faktorer som framkommer i analysen är elevernas skiftande skolbakgrund och deras tidigare kunskaper om metaforiskt språk i deras förstaspråk. En av lärarna ger följande förklaring till att elever i svenska som andraspråk ofta har varierande språkkunskaper i målspråket:

Naturligtvis så är det ju beroende på hur länge de har varit i Sverige. Så är det ju. Och sedan vilken erfarenhet de har från sitt eget språk [...] vilken skolbakgrund de har ... så det märker man. (LH)

I analysen framkommer också att lärarna uppfattar att elever som har utvecklat en språklig medvetenhet och analytisk förmåga på sitt förstaspråk lättare förstår och utvecklar ett metaforiskt språk i andraspråket.

Sammantaget visar resultaten av analysen att lärarna upplever att eleverna behöver uttrycklig hjälp och vägledning i undervisningen för att förstå metaforiskt språk. Uppfattningen att eleverna ofta inte har förmåga att tolka metaforiska uttryck på egen hand var konsekvent i materialet och flera exempel gavs på situationer där detta visar sig, till exempel när eleverna letar efter förklaringar till flerordsuttryck i ordböcker och söker betydelsen ord för ord eller att de misslyckas med Googlesökningar baserade på samma tillvägagångssätt. Två exempel från informanternas erfarenheter illustreras i följande citat:

Ja, det är jättesvårt. Det är bland annat det jag tänker på när vi läser en vanlig artikel som jag verkligen inte bedömer som för avancerad, utan den är helt ... Men du vet ... kommer det sådana här ord – när de inte ens kan lista ut sammanhang. De kan inte ens av sammanhanget förstå vad det där ordet betyder. Då slår det sådana stopp i läsningen ibland. (LI)

Liknelser, metaforer och vad är skillnaden där och hur ser det ut och exempel. Lite så. Det de har jättesvårt för [...] är ju våra ordspråk, svenska ordspråk. Det förstår de inte. Det är ju besvärligt och då tolkar de det och förstår inte innebörden, men det händer ju att de stöter på det i vissa texter. Då får man ju ta det allt eftersom. Det finns fler exempel: Att det finns fasta uttryck ... (LH)

Lärarna uppger att eleverna ofta har lättare att förstå metaforiska uttryck om läraren tar sig tid att beskriva och förklara uttrycken utifrån de sammanhang från vilka de hämtats. De anser också att eleverna har potential att lära sig metaforiskt språk och menar att förståelsen av denna typ av ord och uttryck skulle kunna öka om fler tillfällen gavs i undervisningen för jämförelser mellan svenskan och elevens förstaspråk.

Analysen visar att jämförelser mellan ord och uttryck i elevernas förstaspråk och svenska förekommer i undervisningen men i varierande grad:

Vi gör ofta kopplingar till ... när vi har undervisning i olika delar. Hur ser det ut i ditt språk? Och man är alltid nyfiken på vad heter det på ditt språk? Så vi pratar väldigt mycket om deras språk [...] Man märker på dem att de blir riktigt medvetna om sitt eget språk och det har de inte varit förut. (LH)

Citatet visar att lärarna medvetet försöker ge eleverna möjligheter att jämföra aspekter i sitt förstaspråk med målspråket svenska och de framhåller att detta utvecklar elevernas språkliga medvetenhet. Lärarna beskriver att bildspråkliga uttryck också förekommer i elevernas skrivande:

[N]är de skriver så dyker ju deras eget bildspråk upp ofta och jag brukar lyfta fram det: ”Å titta vad fint och vackert det här är uttryckt”. Kan du förklara för mig vad du menar med det här? Eftersom det inte är bokstavligt som jag förstår utan det finns någonting annat i det här. Och hur skulle vi ha sagt det här på vårt bildspråk på svenska då. Eleverna tycker själva att detta är spännande. Att de blir liksom lite stolta över att de har egna uttryck [...]. (LC)

Detta uttalande illustrerar tydligt vilka hinder för förståelse som kan inträffa i kommunikationen med läraren när elever använder direktöversatta bildspråkliga uttryck från sitt förstaspråk. Här är det läraren som måste försöka utrona vad eleven menar och ge exempel på ett synonymt uttryck i svenskan.

Sammantaget visar analysen att eleverna i undervisningen ges möjligheter att göra språkliga jämförelser, men enligt lärarna är detta ofta beroende av tidsaspekter. Flera av lärarna lyfter fram att de ofta inte hinner med allt som är inplanerat och det gör att utrymmet för språkliga jämförelser och spontana frågor, förklaringar och diskussioner om metaforiska ord och uttryck i klassrummet minskar.

## 7.6 Meningserbjudanden om metaforiskt språk utifrån ett svenskämneskonceptionellt perspektiv

De svenskämneskonceptioner som kan identifieras genom lärarnas beskrivningar av hur de uppges att de undervisar i ämnet svenska som andraspråk stämmer främst in på svenskämneskonceptionen *svenska som färdighetsämne* men med vissa inslag av *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Lärarnas utsagor om undervisningen visar ett ämnesinnehåll som främst inriktar sig på att öva basfärdigheter i att läsa, skriva och tala.

I Hultins (2006) undersökning av den tidigare ämnesplanen i läroplanen från 1994 för ämnet svenska som andraspråk framkommer att innehåll och intentioner har en betoning på elevernas erfarenheter och kunskaper. Hultin (2006) beskriver ämnets svenskämneskonception mer som ett erfarenhetsämne än ett färdighetsämne. I den nuvarande ämnesplanen, Gy 2011, står den av Skolverket icke definierade funktionella språkförmågan i fokus och innehållet i ämnets tre kurser syftar till att på olika sätt utveckla elevens kommunikativa förmåga i tal och skrift. Ämnet framstår därmed mer som ett övningsämne eller stödämne, som Economou (2018) uttrycker det. Ämnesinnehållet i svenska som andraspråk kan huvudsakligen förstås som ett nyttobetonat ämne med stort språkligt fokus och där språket betraktas som ett färdigt system som ska läras in (Hultin, 2012).

Inslag av *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* kan främst märkas i det att undervisningen anpassas efter elevernas erfarenheter, bakgrund och förutsättningar (Hultin, 2006, 2012; L.-G. Malmgren, 1996). Det visar sig också i den personliga och erfarenhetsinriktade läsningen av skönlitterära

texter. Undervisningen i såväl litteraturundervisningen som den allmänna språkundervisningen sker enligt lärarnas utsagor ofta tematiskt, vilket är ett erfarenhetspedagogiskt inslag (Hultin, 2012; L.-G. Malmgren, 1996). Ytterligare ett erfarenhetspedagogiskt inslag som kan nämnas är att läsning och samtal om det lästa betonas i undervisningen.

## 7.7 Reflektioner och slutsatser från delstudie II

Resultatet av studien visar att de meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll som kan urskiljas i lärarnas uttalanden om sin undervisning upptar en begränsad del av undervisningsinnehållet i ämnets tre kurser.

Undervisningen i ämnet svenska som andraspråk är huvudsakligen inriktad på att hjälpa eleverna att utveckla ett funktionellt språk för kommunikation i tal och skrift. En slutsats som kan dras utifrån lärarnas utsagor om sin undervisning är att ämnets didaktiska fokus främst är att utveckla elevernas språkkunskaper i målspråket, men det framgår inte vad som kännetecknar ett funktionellt språk. Studiens resultat pekar mot att det främst är en grundläggande förståelse och språkliga baskunskaper som eftersträvas snarare än fördjupade kunskaper i och om språket. Beträktandet av språket som funktionellt är något som helt är i linje med styrdokumentens intention för ämnet och som också uttalas tydligt i ämnesplanen och dess kommentarmaterial (Skolverket, u.å.; Skolverket, 2017) samt i det skolformsövergripande kommentarmaterialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012). Det är dock svårt att utröna vilken språknivå som ett funktionellt språk kan sägas motsvara, eftersom det inte definieras i styrdokumentet.

Resultatet från analysen av lärarnas utsagor ger heller ingen klar bild av vad som utmärker ett funktionellt språk hos en elev som genomgått kurs 3 i svenska som andraspråk i gymnasiet. Detta har även uppmärksammats i tidigare forskning av Economou (2015, 2018) och Bjuhr (2019), av vilka den senare i sin analys av kursen svenska som andraspråk 1 fastslår att det saknas ”artikulationer som uttrycker vilken språknivå som eleven ytterst ska sträva efter” (Bjuhr, 2019, s. 51).

En stor del av den språkutvecklande undervisningen i ämnet ägnas åt ordkunskap, ordförråd, ordförståelse, muntlig och skriftlig kommunikation och att förstå texters innehåll och dra slutsatser av det man läst. Detta gäller både i litteraturundervisningen och i den allmänna språkundervisningen. De nationella proven i kurs 1 och kurs 3 upplevs av lärarna ha en styrande inverkan på både innehåll och planering i de tre kurserna och detta leder till brist på tid för spontana diskussioner om ord och uttryck eller för att ta upp inslag i undervisningen som anknyter till det centrala innehållet i ämnesplanen men som inte uttryckligen nämns där. Tidsbrist i undervisningen som en följd av kurs- och ämnesplaners styrande inverkan bekräftas av Bjuhr (2019) som i sin studie

lyfter fram hur lärares vardagliga arbete ofta begränsas av kursplanen, lagar och lokala policyer på skolan.

Huvuddelen av den undervisningstid som ägnas åt läsning av litterära texter och facktexter inriktas på förståelse av innehållet och det ges ett begränsat utrymme åt språkets betydelsesida och dess uttrycksformer och nyanser. Litteraturundervisningen i ämnets kurser består främst i att eleverna läser skönlitterära texter i form av romaner, romanutdrag och noveller som sedan diskuteras i klassen eller i grupp. Vanligt förekommande arbetssätt med de skönlitterära texterna är bokpresentationer, boksamtal, författarporträtt, enklare litteraturanalys samt olika skrivuppgifter kopplade till de lästa texterna.

Av resultatet framgår att ett arbetssätt som förekommer i liten utsträckning är jämförelser mellan elevens modersmål och målspråket svenska. I ämnesplanens målbeskrivning finns det beskrivet i mål 8 och i det centrala innehållet för kurs 1 och 2 (Skolverket, u.å.). Här finns ett möjligt utrymme för meningserbjudande undervisning om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll som skulle kunna inrymma både skönlitterära verk och utdrag samt olika typer av facktexter.

Resultatet visar att lärarnas didaktiska val av litterära genrer och verk till stor del påverkas av elevernas läsvanor och språkliga och litterära förkunskaper. Flera av lärarna uppger att de ofta anpassar de skönlitterära texterna efter de intressen och språkliga förutsättningar som råder i den specifika undervisningsgruppen. I likhet med Economou (2015, 2018) studie om lärares motiveringar och texturval visar denna delstudies resultat att lärares val av litteratur styrs av att den kan uppfylla andra syften än rent estetiska. Som nämnts ovan inriktas elevernas läsande av skönlitteratur främst mot att de ska förstå textens innehåll. Det är också vanligt förekommande att texten används som utgångspunkt för samtal och diskussioner om innehållet. Detta arbetssätt liknar det som Hultin (2006) i sin studie beskriver som det kultur- och normdiskuterande samtalet, vilket syftar till att med litteraturen som utgångspunkt och kunskapskälla problematisera olika kulturella normer, företeelser och problem. Enligt Hultin (2006) förutsätter denna typ av samtal en diskussion som utgår från elevernas tidigare erfarenheter.

Studiens resultat visar att undervisningen i ämnets tre kurser har en klar tonvikt på epik och eleverna läser både hela romaner, romanutdrag och noveller i varierande grad. De litterära genrer som ges minst utrymme i litteraturundervisningen är lyrik och drama och det motiveras enligt lärarna med att dessa anses som speciellt svåra för eleverna att ta till sig eftersom det litterära språket kan innehålla inslag av figurativa uttryck och detta kräver att läsaren har en avancerad språkförståelse.

När det gäller litteraturundervisningens innehåll visar resultatet också att lärarnas val av litteratur inte alltid följer ämnesplanens riktlinjer om att ha med litteratur skriven på elevernas förstaspråk i undervisningen. Detta är något som också visade sig i Economou (2018) intervjustudie med lärare om deras val av skönlitteratur i svenska som andraspråk.



Gällande språkförståelse och metaforiskt språk i undervisningen uppger lärarna att de inte undervisar explicit om metaforiskt språk, varken i litteraturundervisningen eller i den allmänna språkundervisningen, utan det tas upp vid behov när eleverna efterfrågar det. Några inslag av meningserbjudande undervisning om metaforiskt språk kan dock iakttagas i förberedelserna inför de nationella proven i kurs 1 och 3. Där behandlas retoriska stilfigurer i samband med övningar i presentationsteknik och muntlig och skriftlig argumentation. Denna förberedande undervisning sker under en begränsad tid i de båda kurserna och innehållet är här fast knutet till de nationella provens betygskriterier. Dessa tillfällen ger eleverna en möjlighet att medvetandegöras om språkets betydelsesida och om att ord och uttryck i språket kan tolkas både bokstavligt och bildligt.

Ytterligare en slutsats av delstudiens resultat är att flera lärare påtalar att bristen på gemensamma språkliga referensramar ibland utgör hinder i kommunikationen mellan lärare och elev. Här skulle en medvetandegörande undervisning om ords bokstavliga och bildliga betydelse kunna utgöra meningserbjudande. I ämnesplanens målbeskrivning och i det centrala innehållet för kurs 1 nämns ”inblick [...] i svenska referensramar” som något som eleven ges tillgång till genom läsning av och samtal om modern skönlitteratur (Skolverket, u.å., s. 2). Detta skulle utifrån ett kulturlingvistiskt språkperspektiv kunna tränas hos eleverna genom att de uppmuntrades att reflektera över metaforiska ord och uttryck i sådana texter. Som beskrivits av Sharifian (2017) har olika språk olika metaforiska uttryck och konceptualiseringar som ofta är kulturellt färgade och som behöver förklaras och kontextualiseras för att förstås av en andraspråkstalare. Hit hör exempelvis uttryck som *ankdammen Sverige, dot com-bubbla* och analogin med ångfartyget Titanic, vilka presenterats i citat tidigare i kapitlet. Enligt de resultat som redovisats av Picken (2007) kan även en mindre mängd undervisning som syftar till att medvetandegöra elever om språkets betydelsesida och ords bildliga, metaforiska betydelse öka den lärandes förståelse av målspråket.

De svenskämneskonceptioner som kan identifieras genom lärarnas beskrivningar om hur de undervisar i ämnet svenska som andraspråk stämmer främst in på svenskämneskonceptionen *svenska som färdighetsämne* men med vissa inslag av *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Resultatet visar att undervisningen främst riktar fokus mot att öva basfärdigheter i målspråket. Språket behandlas i undervisningen i enlighet med konceptionen *svenska som färdighetsämne* och framställs som ett färdigt system som ska läras in genom övning av ordkunskap, ordförståelse, uttal, grammatik och läsförståelse. Resultatet bekräftar tidigare forskning av Economou (2015, 2018) och Hultin (2006) som båda beskrivit ämnet som ett nyttobetonat och språkinriktat övningsämne.

I likhet med tidigare forskning visar resultatet att de erfarenhetspedagogiska inslagen i undervisningen kommer till uttryck genom att planering, undervisningsinnehåll och arbetssätt anpassas efter elevernas personliga

erfarenheter, bakgrund och förutsättningar (Hultin, 2006, 2012; Malmgren, 1996). Det visar sig också i ämnets litteraturundervisning som ofta är tematiskt upplagd och där fokus i uppgifter och litteratursamtal ofta utgår från elevernas erfarenheter och behandlar frågor om identitet och makt och aktuella samhällsfrågor.

## 8. Meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i läroböcker

I detta kapitel redovisas resultatet från delstudie III och här besvaras avhandlingens tredje forskningsfråga: *Vilka meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen kan analytiskt urskiljas i läroböcker för kurserna svenska som andraspråk 1, 2 och 3 i gymnasieskolan?*

Denna studie undersöker indirekt realiseringsarenan i form av undervisningens gestaltande genom läroböcker i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan i förhållande till meningserbjudanden om metaforiskt språk. Studiens forskningsfråga besvaras genom textanalyser med fokus på hur kunskapsinnehållet metaforiskt språk tas upp i sju utvalda läroböcker från fyra olika läroboksserier anpassade för kurserna svenska som andraspråk 1, 2 och 3.

Fokus i innehållsanalyserna av läroböckerna är förekomst av meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll och hur och i vilka sammanhang detta innehåll presenteras. Den deduktiva innehållsanalys som ligger till grund för resultatet har genomförts i tre steg. I steg 1 lästes textmaterialet igenom översiktligt med fokus på metaforiskt språk för att få en överblick över förekomsten av ord, begrepp och innehåll i texterna som kunde relateras till metaforiskt språk. I steg 2 närlästes varje lärobok med fokus på innehåll i texten som beskriver eller presenterar metaforiskt språk eller relaterade benämningar på sådant. I steg 3 analyserades resultatet av steg 2 deduktivt utifrån följande frågor:

- Hur presenteras och definieras metaforiskt språk i läroböckerna?
- I vilka sammanhang förekommer text som behandlar metaforiskt språk i läroböckerna?

I redovisningen av studiens resultat presenteras varje läroboksserie under egen rubrik. Inledningsvis beskrivs varje series läroböcker utifrån innehåll och disposition. Därefter redovisas för varje serie resultaten från innehållsanalysen under rubriken *Beskrivning av metaforiskt språk i serien*. Varje serie avslutas med en kort summering.

Efter redovisningen av resultatet från läroboksanalysen följer ett avsnitt som utgör en reflektion över läroböckernas meningserbjudanden om metafo-

riskt språk utifrån ett svenskämneskonceptionellt perspektiv. Kapitlet avslutas med reflektioner och slutsatser från delstudie III.

## 8.1 Läroboksserien Kontext Svenska som andraspråk

Serien Kontext Svenska som andraspråk utgörs av två läroböcker, *Kontext Svenska som andraspråk 1* (2020), 267 sidor, och *Kontext Svenska som andraspråk 2–3* (2014), omfattande 375 sidor. Båda läroböckerna är skrivna av Eva Hedencrona och Karin Smed-Gerdin och ges ut av förlaget Studentlitteratur. Läroböckerna i serien benämns här efter med titeln *Kontext* och förkortningen *SVA*. Läroböckerna är disponerade i nummerade kapitel enligt följande:

Tabell 11. Kapitel i serien Kontext SVA

Kapitel	<i>Kontext SVA 1</i>	<i>Kontext SVA 2</i>
1	Språk i kontext – språk i olika sammanhang	Språk i kontext
2	Bloggar och biografier – skriva om det allmänmänskliga i livet	Skriftliga genrer – syfte, mottagare och situation
3	Skönlitteratur – berättelser om livet från olika kulturer	Referat och utredande uppsats/pm
4	Tala, presentera, informera – muntlig framställning	Lusten att läsa
5	Lässtrategier för faktatext – i tryckta och digitala texter. Nationella provet – råd inför att tala och att skriva	Tala – informera, utreda och argumentera (kurs 2)
6	Kritiska röster – referera, kolla källan och skriva inlägg	IRL – nedslag i vardagen
7	Samhällsliv i media – argumentera och skriva debattinlägg	Konsten att berätta
8	Vardagsliv – repetera inför np med inlägg och debattinlägg	Sveriges olika språk
9	Språksociologi – varför och hur språket varierar	Språk är makt (kurs 3)
10	Rätt eller fel – språkets struktur och grammatik	Retorik (kurs 3)

11		Presentationstekniska hjälpmedel (kurs 3)
12		Inför det nationella provet – skriva (kurs 3)
13		Vetenskapligt skrivande (kurs 3)
14		Skönlitteratur av män och kvinnor från olika kulturer (kurs 3)
15		Rätt eller fel? Om språkliga begrepp (kurs 3)

Förutom texten i kapitlen har båda läroböckerna introducerande texter till eleven. Dessa inleds med ett välkomstavschnitt som följs av ett introduktionskapitel om strategier, vilka beskriver olika tillvägagångssätt som eleven kan ta hjälp av när den läser, skriver, talar och lyssnar. *Kontext SVA 1* avslutas med text- och bildkällor och *Kontext SVA 2–3* med en bildförteckning. Ingen av läroböckerna i serien har index eller register. Till båda böckerna ingår en tryckt bok och ett tryckt övningshäfte, ett digitalt läromedel innehållande läroboken som e-bok och med självträtningsövningar. Alla texter i böckerna finns inlästa så att eleverna har möjlighet att lyssna medan de läser. *Kontext SVA 1* är avsedd för undervisning i kurs 1. I *Kontext SVA 2–3* är kapitel 1–8 avsedda för kurs 2 och kapitel 9–15 för kurs 3.

I välkomstavschnittet i *Kontext SVA 1* beskrivs lärobokens innehåll och uppläggning. Boken framställs som ”en lärobok med texter och övningar” (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2020, s. 9). Välkomstavschnittet i *Kontext SVA 2–3* inleds med informationen att boken täcker in kurserna 2 och 3 och läroboksförfattarna uttalar att deras intention med läroboken är att eleven ”ska kunna dra nytta av en del moment genom båda kurserna” (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2014, s. 9).

Baksidestexterna till de båda läroböckerna ger en mer utförlig beskrivning av innehållet och av författarnas intentioner än välkomstavschnittet. Läroboksserien beskrivs i baksidestexterna som ”heltäckande” för gymnasietts tre kurser i svenska som andraspråk. Texten på baksidan av *Kontext SVA 1* uttalar att innehållet i denna upplaga är uppdaterat och har en starkare koppling till kursplanen. Texten framhåller också att bokens alla delar utgår från genrepdagogen och cirkelmodellen och att dessa genomsyrar dess innehåll. Texten på baksidan av *Kontext SVA 2–3* är kortare än den till *Kontext SVA 1*, men den framför författarnas intentioner och säger också något om läroboksseriens språksyn. Texten uttrycker att ”[b]oken täcker ämnesplanens centrala innehåll och ger de kunskaper som behövs för att klara kurserna” och författarna framhåller också att ”i Kontextserien så är strukturen och framställningen enkel och tydlig”.

Till läroböckerna i Kontextserien hör språkhäftan med färdighetsövningar. I läroböckerna finns hänvisningar till språkhäftan i form av ikoner som visas i en ruta i anslutning till texten. Läroböckerna erbjuder tillgång till ordlista både i böckernas pappersupplagor och i den digitala upplagan. Eleven uppmanas att skapa en mapp i sin dator för att kunna spara material i portfolioform och uppmuntras också att föra loggbok i en anteckningsbok i pappersform eller digitalt.

Båda läroböckerna i serien har kapitel som behandlar skönlitteratur. I *Kontext SVA 1* ägnas hela kapitel 3 åt olika aspekter av skönlitterär läsning, strategier för att läsa skönlitteratur, skönlitterära genrer och litteraturanals. Texterna i läroboken består av en novell samt korta utdrag och citat ur romaner, noveller och dikter från 1900-talet fram till nutid. *Kontext SVA 2* tar upp skönlitterära texter i kapitel 4, 7, 8 och 9. Kapitel 4 innehåller en novell av Selma Lagerlöf och ett utdrag ur en självbiografi av Leif G.W. Persson. I kapitel 7 görs några nedslag i litteratur från äldre till nutida litteratur och texterna består av utdrag och korta citat ur epos, romaner, noveller och dikter. Kapitlet innehåller också avsnitt om berättarteknik och litteraturanals. Kapitel 8 och 9 innehåller utdrag ur nutida romaner av Mikael Niemi och Marjaneh Bakhtiari.

### 8.1.1 Metaforiskt språk i Kontext Svenska som andraspråk

I *Kontext SVA 1* nämns bildspråk, metaforer och liknelser i ett kort avsnitt om lyrik i kapitel 3, ”Skönlitteratur – berättelser om livet från olika kulturer”. Avsnittet inleds med en blåmarkerad frågeruta med rubriken ”Innan du börjar”, innehållande två frågor om (1) vad en dikt är och (2) vad eleven tycker om dikten. I den efterföljande texten nämns metafor och liknelse och författarna förklarar begreppen genom exempel enligt följande:

En dikt kan bestå av bara några rader eller omfatta flera sidor och handla om allt från kärlek till samhällskritik. Diktaren vill ge uttryck för en känsla, en upplevelse eller en åsikt och använder sig av ett koncentrerat språk samt ett bildspråk. Med hjälp av metaforer som ”min älskade blomma” eller liknelser som ”du är som en blomma” skapas inre bilder hos läsaren. (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2020, s. 93)

Beskrivningen i citatet ger en mycket knapp och ytlig beskrivning av lyrikgenren och vad som är kännetecknande för denna typ av texter. Författarna beskriver att diktaren använder sig av ”ett koncentrerat språk samt ett bildspråk”, men det ges ingen förklaring till vad detta innebär eller vad som utmärker sådana språkliga yttringar. Texten avslutas med förklaringen att motsatsord kan användas i dikter i syfte att skapa stämning och författarna fastslår också att ”[a]ndra uttrycksmedel i dikter är rim och rytm” (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2020, s. 93). Till lyrikavsnittet finns även en hänvisning till

övningar i övningshäftet. Dessa består av att (A) para ihop tio ord med rätt förklaring och (B) koppla ihop rätt lyrikterm med fem exempeluttryck.

Förutom exemplet i lyrikavsnittet nämns inte metafor i *Kontext SVA 1*. Bildspråk nämns dock på ytterligare ett ställe i kapitel 3 i samband med novellanalys. Under rubriken ”Arbeta med en novell” finns en ruta med 14 frågor att ställa om en novell. I fråga 12 behandlas språket i texten och eleven uppmanas att ge exempel: ”Hur är språket i texten? Finns symboler, bildspråk, dialektala ord?” (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2020, s. 85).

I samma kapitel, i en faktaruta om berättartekniska grepp, förekommer ett uttryck med anknytning till metaforiskt språk och bildspråk. I en kortfattad uppräkningslista av olika berättartekniska grepp finns ett stycke om miljöbeskrivning i berättande texter som använder uttrycket ”målande ord”:

En berättelse utspelar sig i en kontext. Förutom tiden är miljön där personerna befinner sig viktig för att skapa en stämning. Exakta beskrivningar, detaljer och målande ord förekommer oftast. Att beskriva genom att aktivera läsarens fem sinnen som syn, hörsel, känsel, lukt och smak skapar en känsla av närvaro. (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2020, s. 78)

Texten i citatet är formulerad i fyra meningar i påståendeform. Här fastslås kortfattat att miljöbeskrivning i berättande texter är stämningsskapande och att syftet med dessa beskrivningar är att aktivera läsarens fem sinnen. Faktarutans uppräkningslista av berättartekniska grepp innehåller inga förklaringar till eller belysande exempel på vad som avses med ”målande ord” i sammanhanget. Det ges heller inga förklaringar till ”målande ord” i texten som föregår faktarutan. Efter faktarutan följer en uppgiftsinstruktion innehållande två skrivuppgifter där elever uppmanas att arbeta i grupp eller par med att skriva en inledning till en berättelse och sedan utveckla berättelsen.

Förutom exemplen ovan förekommer begreppen ordspråk och fasta uttryck i kapitel 4, ”Tala, presentera och informera – muntlig framställning”. De förekommer i en arbetsuppgift med rubriken ”Uttryck om kommunikation” (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2020, s. 102), där elever ska arbeta i par och hitta på meningar i vilka olika fasta uttryck kan infogas. Uttrycken ges ingen beskrivning eller förklaring i uppgiftsinstruktionen. Övningar kopplade till ordspråk och fasta uttryck återkommer i övningsboken, där ordspråk kopplas till lärobokens kapitel 2 och 9 och idiomatiska uttryck i form av fasta fraser tas upp i anslutning till kapitel 3, 5, 8 och 9. Ingen av övningsuppgifterna innehåller förklaringar av uttrycken. Varken i läroboken eller i övningsboken påtalas att idiom kan vara figurativa, det vill säga att idiom kan ha såväl en bokstavlig som en metaforisk betydelse.

*Kontext SVA 2–3* nämner begreppet metafor vid två tillfällen. Det nämns första gången i kapitel 7, ”Konsten att berätta”, i samband med lyrik. Där tas metafor upp tillsammans med liknelsen under rubriken ”Bilder” och illustreras genom följande påstående:

I dikter skapas bilder med hjälp av liknelser och metaforer. När ordet som ingår i jämförelsen är det fråga om en **liknelse**: *Blomman är vit som snö*. Däremot är *Du är min ros* en **metafor**. (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2014, s. 199)

Lärobokstexten ger inga övriga förklaringar till vad liknelser och metaforer är, förutom att ordet *som* förekommer i liknelser. Begreppen illustreras sedan genom två korta exempel. Metafor nämns även i kapitel 10, ”Retorik”, i samband med en uppräknings av stilfigurer, där den ges följande beskrivning:

**Metafor** är att använda en bild för att uttrycka något. Ålderdomen beskrivs som *livets höst*, och om en duktig person säger man *Du är en stjärna*. (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2014, s. 293)

Här ges en mycket kortfattad förklaring av begreppet metafor, där det framgår att metaforen är ett bildligt uttryck. Utöver denna förklaring ges inga klagörande beskrivningar av metaforen eller andra stilfigurer i kapitlet, men det förekommer två övningsuppgifter kopplade till stilfigurer. I kapitlet ingår textutdrag ur berömda tal och i dessa har olika stilfigurer markerats med röd text. Elevernas uppgift består i att arbeta parvis och kombinera rätt stilfigur med rätt markerat uttryck i texterna.

I kapitel 7 förekommer uttrycket ”målande ord” i samband med berättartekniska grepp i skönlitteratur (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2014, s. 214). Under rubriken ”Miljöbeskrivning” återkommer exakt samma ordalydelse om miljöbeskrivning i berättande text som står i *Kontext SVA 1* och som presenteras ovan (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2020, s. 78). Efter de berättartekniska greppen följer ett textutdrag ur en roman och en ruta med rubriken ”Hjälp för att analysera en text” som innehåller 13 frågor att ställa vid textanalys. Fråga 11 i denna uppställning är formulerad på samma sätt som i frågorna till novellanalysen i *Kontext SVA 1*: ”Hur är språket i texten? Finns symboler, bildspråk, dialektala ord?” (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2014, s. 215).

I likhet med *Kontext SVA 1* finns i läroboken *Kontext SVA 2–3* övningsuppgifter som tar upp fasta uttryck och ordspråk. Här benämns de fasta uttrycken genomgående som *idiom* och förekommer i varje kapitel under rubriken ”Språkarbete – idiom”. I övningsboken till *Kontext SVA 2–3* finns ytterligare fem övningsuppgifter om fasta uttryck och idiom, men dessa är inte kopplade till något specifikt kapitel i läroboken som i *Kontext SVA 1*. I övningsboken används benämningarna *fasta uttryck*, *fasta par*, *talesätt* och *idiom*. I likhet med *Kontext SVA 1* kommenteras inte att idiom kan ha metaforisk betydelse.

### 8.1.2 Summering av serien Kontext Svenska som andraspråk

Analysen av serien Kontext SVA visar att båda läroböckerna i serien har en tydlig koppling till det centrala innehållet i ämnesplanen för svenska som andraspråk. Serien har ett uttalat teoretiskt undervisningsperspektiv i det att



genrepedagogiken, cirkelmodellen och formativt lärande genomsyrar bokens innehåll. Läroboksförfattarnas intentioner med seriens läroböcker är att de ska ge eleverna nödvändiga kunskaper för att klara ämnets kurser. Den språkliga framställningen i seriens läroböcker beskrivs som ”enkel och tydlig”.

Analysen visar vidare att Kontextserien tar upp metaforiskt språk men i mycket begränsad omfattning och med mycket kortfattade förklaringar och enstaka exempel. Begreppet metafor nämns i serien endast i samband med skönlitteratur och retorik. Seriens läroböcker tar också upp uttryck och begrepp som kan relateras till metaforiskt språk, exempelvis *målande ord* och *bildspråk* som nämns i samband med berättande text och skönlitteratur. Flera kapitel i läroböckerna tar upp *ordspråk*, *fasta uttryck*, *idiom* och *idiomatiska uttryck*, men de definieras eller förklaras inte utan förekommer endast i arbetsuppgifter i läroboken och i övningsboken. Att dessa begrepp även kan ha metaforisk betydelse kommenteras ej. I serien förekommer begreppet *stilfigurer* i *Kontext SVA 2* men endast i en kort översikt över uttryck som kan användas i argumentation.

Kontextseriens båda läroböcker uppvisar en syn på metaforiskt språkbruk som ligger i linje med den klassiska retorikens, där dessa uttryck främst betraktades som en utsmyckning av språket och avgränsat till språkliga kontexter som skönlitteratur (lyrik) och muntlig och skriftlig argumentation.

## 8.2 Läroboksserien Svenska impulser SVA

Svenska impulser är en läroboksserie avsedd för undervisning i gymnasietens båda svenskämnen. För svenska som andraspråk i gymnasiet finns två läroböcker. *Svenska impulser 1 SVA* omfattar 320 sidor och är författad av Carl Johan Markstedt och Sofia Lövenhielm (2018). Den andra boken i serien, *Svenska impulser 2 SVA*, omfattar 399 sidor och är skriven av Carl Johan Markstedt och Simon Bogren (2021). Läroböckerna ges ut av förlaget Sanoma utbildning. På båda böckernas omslag och i förorden till eleven står förkortningen *SVA* sist i titlarna. I beskrivningen av de båda läroböckerna har jag därför valt att benämna dem *Svenska impulser 1 SVA* och *Svenska impulser 2 SVA*.

Serien Svenska impulser SVA är avsedd för gymnasietens undervisning i ämnet svenska som andraspråk i kurs 1 och kurs 2. Läroböckerna innehåller förutom de olika blocken introducerande välkomstavsnitt under rubriken ”Till eleven”. *Svenska impulser 1 SVA* inleds med ett förord från författarna och i *Svenska impulser 2 SVA* finns ett välkomstavsnitt till eleven. Till båda läroböckerna i serien finns facit till övningsuppgifter, sak- och personregister, textkällor och bildkällor. Sist i läroböckerna finns en resursdel med mallar och bedömningsmatriser.

Läroböckerna är disponerade utifrån olika block enligt nedanstående tabell:

Tabell 12. Block i serien Svenska impulser SVA

Block	<i>Svenska impulser 1 SVA</i>	<i>Svenska impulser 2 SVA</i>
1	Språken omkring dig	Du och dina språk
2	Ordet är ditt	Att utreda och argumentera
3	Berättelser omkring oss	Ordens kraft – att läsa och analysera skönlitteratur
4	Skrivandets hantverk	Litteraturens klassiker
5	Olika sidor av språket	Spänning och skräck – berättelser som skrämmer
6		Frihet och förtryck – texter som engagerar
7		Platser som gör avtryck – berättelser som utforskar
8		Sveriges alla språk
9		Fördjupning i grammatik

Välkomstavsningen till eleven är olika långa i läroböckerna. I *Svenska impulser 1 SVA* upptar det nästan en hel boksida och är skrivet i löpande text och i *Svenska impulser 2 SVA* består texten av två korta stycken och en uppställning i punktform av lärobokens olika block.

Av välkomstavsnittet i *Svenska impulser 1 SVA* framgår att läroboken är skriven med ämnets övergripande syfte i fokus, det vill säga att eleven ska få utveckla sin ”kommunikativa förmåga och flerspråkiga identitet”. Här märks tydliga influenser och citerade ord och uttryck hämtade från ämnesplanen i svenska som andraspråk. Ytterligare exempel på detta är beskrivningen av de språkliga kunskaper som läroböckerna i serien vill att eleverna ska ges möjlighet att utveckla. Eleven ska få möjlighet att vidareutveckla sin kunskap ”både *i*, *på* och *om* det svenska språket” (Markstedt & Bogren, 2021, s. 4). Välkomsttexten framhåller att läroboken ger eleven möjlighet att reflektera över sin flerspråkighet och jämföra sitt modersmål med svenskan och den ger också förslag på olika strategier för att utveckla språket och utöka ordförrådet. Läroboksseriens författare uttalar att de hoppas att boken ska vara både inspirerande och stöttande för eleven.

Välkomstavsnittet i *Svenska impulser 2 SVA* är som tidigare nämnts kortfattat och det upprepar samma intention som läroboksförfattarna ger uttryck

för i *Svenska impulser 1 SVA*, det vill säga att läroboken vill inspirera och stötta samt utveckla eleven ”som läsare, talare och skribent”.

Båda läroböckerna har korta baksidestexter som är formulerade på samma sätt. Här beskrivs läroböckerna i serien som läromedel ”som söker nya vägar för lärande och utveckling, allt inom ramen för en tydlig struktur”. Båda läroböckerna uttalar att de ”förstärker och fördjupar” elevens kunskaper men att de också ”fyller på, utmanar och leder vidare”.

Läroboksserien har kapitel om skönlitteratur i båda böckerna. I *Svenska impulser 1 SVA* behandlar det tredje blocket, ”Berättelser omkring oss”, skönlitteratur och innehåller beskrivningar av roman, novell och poesi samt exempel på genrens kännetecken och hur de kan analyseras. I kapitlet finns en hel novell och utdrag ur noveller av författare som Jonas Karlsson, Mario Vargas Llosa och Mare Kandre.

De två block som behandlar litteratur i *Svenska impulser 2 SVA* är ”Ordens kraft” och ”Litteraturens klassiker”. Blocket ”Ordens kraft – att läsa och analysera litteratur” tar översiktligt upp litterära epoker, men riktar speciellt fokus mot litteraturen efter andra världskriget. Texterna i läroboken består av en novell samt korta utdrag och citat ur romaner, noveller och dikter från 1900-talet och fram till nutid. Blocket ”Litteraturens klassiker” gör nedslag i litteraturens historia från antiken till nutid och innehåller citat och kortare utdrag ur epos, romaner och lyrik. Här förekommer också ett avsnitt som behandlar läsning av klassisk litteratur och där frågan om vikten av ett gemensamt kulturarv genom litteraturen lyfts fram genom en debattartikel som eleverna uppmanas att läsa och diskutera.

### 8.2.1 Metaforiskt språk i Svenska impulser SVA

Innehåll som behandlar eller anknyter till metaforiskt språk förekommer vid två tillfällen i block 5, ”Berättelser omkring oss”, i *Svenska impulser 1 SVA*. Avsnittet ”Bilder i språket” inleds med påståendet att i ”skönlitteraturen är det vanligt med bildspråk” (Markstedt & Lövenhielm, 2018, s. 94) och författarna nämner att bildspråk till exempel kan vara liknelse, metafor, besjälning och symbol. Varje exempel på bildspråk förklaras kort och exemplifieras med hjälp av textutdrag från skönlitterära texter som presenterats tidigare i blocket. Metaforen beskrivs genom två exempel på följande sätt:

Stället för att säga ”du är som en ros” kan man kort och gott säga ”du är en ros”. Här har ordet ”som” strukits. Uttrycket är därmed inte längre en liknelse, utan en metafor.

Exemplet nedan är hämtat från romanen *Det handlar om dig* av Sandra Beijer (s. 82). Huvudpersonen är på bio med en pojke som hon är kär i, och ”Den livrädda kaninen” är en bild för den nervositet eller rädsla som berättarjaget känner. Eftersom detta är en metafor saknas jämförelseord.

”Jag pressar ner den livrädda kaninen som krafsar i halsgropen.” (Markstedt & Lövenhielm, 2018, s. 94)

Citatet ovan är kortfattat och det ges ingen övrig eller utförligare förklaring vad en metafor är för typ av ord eller hur den fungerar semantiskt. I ros-exemplet framgår bara att om man stryker ordet *som* så blir liknelsen till en metafor. I exemplet med *den livrädda kaninen* förklaras dock att metaforen är ett bildspråkligt uttryck för nervositet och rädsla.

Avsnittet "Bilder i språket" avslutas med en diskussionsfråga där eleven uppmanas att leta stilfigurer i tre meningar. Här informeras också att eleven kan kontrollera svaret i facit som finns i bokens slut.

Det andra tillfället i boken där metaforer berörs är i avsnittet "Det poetiska språket". Där ges följande beskrivning av språket i poesi:

Eftersom dikter ofta är korta och koncentrerade blir varje ord i dikten viktigt. Poeten måste fråga sig om just de ord hen väljer är de bästa, eller om det finns andra ord som bättre beskriver det som dikten vill uttrycka. Om det inte finns några bra ord kan man alltid hitta på nya.

Många poeter använder sig av stilfigurer och framför allt bildspråk i sina dikter. Du har tidigare läst om bildspråk, såsom *metaforer*, *liknelser* och *besjälning* (s. 94). (Markstedt & Lövenhielm, 2018, s. 130)

Av citatet framgår att metaforen berörs endast genom hänvisning till det tidigare nämnda avsnittet om bildspråk. Beskrivningen av det poetiska språket är mycket knapp och ytlig och det ges inga förklaringar till vad som gör dikter "korta och koncentrerade" eller varför och hur stilfigurer och bildspråk kan användas i poesi. Här fastslås endast att poeter använder sig av stilfigurer och bildspråk i diktskrivande.

I *Svenska impulser 2 SVA* nämns metaforiskt språk i block 1, 2 och 3. I block 1, "Du och dina språk", beskriver avsnittet "Strategier för att utveckla ordförrådet" (Markstedt & Bogren, 2021, s. 18) vad det innebär att kunna ett ord och författarna listar därefter sex strategier som elever kan använda sig av för att utöka sitt ordförråd. Dessa strategier innebär kunskaper om att (1) bestämma ordklass, (2) skapa en ordfamilj, (3) kategorisera ord, (4) lära sig ordets olika betydelser, (5) reda ut relationen till andra ord och (6) lära sig hur ordet går att kombinera (Markstedt & Bogren, 2021, s. 18ff.). Strategierna återkommer genom hela läroboken i form av arbetsuppgifter som benämns "Arbeta med ord" (Markstedt & Bogren, 2021, s. 18). Metaforer nämns första gången under strategi 4 i en text som tar upp att ord kan ha olika betydelser:

Ord kan också användas i *överförd* betydelse. Ordet ska då inte läsas bokstavligt, utan bildligt, som till exempel "att vara någons högra hand". Det finns ändå en likhet eller ett samband mellan den bokstavliga betydelsen och det som ska beskrivas. Bildspråk som *metaforer* och *liknelser* hör hit. Många av dem är lätta att upptäcka i språket, medan andra är mer osynliga. (Markstedt & Bogren, 2021, s. 21)

Den citerade texten ovan föregås av ett tre meningar långt stycke som förklarar att ord kan ha huvudbetydelser och bibetydelser. Dessa båda begrepp markeras genom kursivering i texten och läroboksförfattarna lyfter här fram ordet *tjänst* som exempel på ett ord som kan ha både en huvudbetydelse (utförandet av en handling) och en bibetydelse (en anställning). Efter beskrivningen om ords användning i överförd betydelse uppmanas eleverna att studera följande tre exempelmeningar:

Politikernas åsikter *krockade* i debatten.

Simmaren *nosade* på världsrekordet på 100 m frisim.

Han skrev ett *vänligt* brev till sin moster. (Markstedt & Bogren, 2021, s. 21)

I exempelmeningarna är orden som ska förstås i överförd betydelse markerade genom kursivering, men läsaren ges ingen ytterligare information om hur orden *krockade*, *nosade* och *vänligt* kan eller bör tolkas, vad som kan ligga bakom valet av dessa ord i deras respektive sammanhang eller i vilka situationer dessa ord bör eller inte bör väljas. I textavsnittet om strategi 5 på den efterföljande sidan i läroboken tar läroboksförfattarna dock upp synonymer som exempel på ord vilkas betydelser kan variera beroende av stilnivåer. För att illustrera hur olika synonyma uttryck kan innebära betydelskillnader tar författarna upp verben *prata*, *tjattra*, *viska*, *mumla*, *gagga*, *skrika* och *sluddra* som alla har gemensamt att de betecknar ”att föra fram något med rösten” (Markstedt & Bogren, 2021, s. 22).

Lite längre fram i avsnittet, i beskrivningen av strategi 6 ”Ordens möjliga kombinationer”, tas partikelverb och idiomatiska uttryck upp. Dessa beskrivs ur ett rent syntaktiskt perspektiv och deras semantiska och metaforiska drag nämns inte i sammanhanget.<sup>29</sup> Texten inleds med påståendet att för ”den som vill kunna ett språk på avancerad nivå gäller det att lära sig vilka ord som går att kombinera med varandra” (Markstedt & Bogren, 2021, s. 23). Författarna pekar här på att vissa ordkombinationer kan vara grammatiskt korrekta, trots att de inte är språkriktigt godtagbara i svenskan.

Vidare i texten nämns att ord och ordklasser i svenskan hör ihop i vissa ordkombinationer, exempelvis verb och substantiv i uttrycket *ta ställning* och adjektiv och substantiv i beskrivningen *välsmakande middag*. Lärobokstexten ger en kort beskrivning av partikelverb som exempel på ordkombinationer som tillsammans skapar ny betydelse. Därefter följer några exempel på ordkombinationer som innehåller verb som följs av endera en preposition eller ett adverb. Avsnittet avslutas med en beskrivning av hur partikelverb kan kännas igen och särskiljas från andra ordkombinationer med verb.

---

<sup>29</sup> Se avsnitt 3.2.1. Sköldberg beskriver i sin avhandling att både idiom och ordspråk är metaforiska (Sköldberg, 2004, s. 190ff.).

Avsnittet som beskriver strategi 6 avslutas med en sju meningar lång faktaruta om idiomatiska uttryck och idiom och deras utmärkande drag:

I de flesta språk finns så kallade idiomatiska uttryck. Några av dem är gemensamma med andra språk, medan andra inte alls går att översätta. Om något inte går att ändra eller påverka säger vi att det är ”hugget i sten”. Går det uttrycket att översätta till något annat språk du känner till?

Typiskt för idiomatiska uttryck är även att de är fasta och inte går att böja eller ändra ordföljd i. Det går inte att säga ”hugget i stenar” eller att något är ”stenhugget”. Idiom måste alltså läras in med den exakta formuleringen. (Markstedt & Bogren, 2021, s. 23)

I citatet framställs begreppen *idiomatiska uttryck* och *idiom* som synonyma med *fasta fraser*, det vill säga ord som tenderar att uppträda tillsammans.<sup>30</sup> Idiomatiska uttryck nämns två gånger i texten, men i faktarutans sista mening används även begreppet idiom. Detta är det enda stället i läroboken där dessa begrepp förekommer. I sak- och personregistret står idiomatiska uttryck som sökord, men inte idiom. Faktarutans text framhåller att dessa uttryck är ”fasta” i betydelsen att de inte går att böja eller ändra i ordföljd och den beskriver också att vissa av dessa uttryck är universella, medan andra är språkspecifika.

I blocket ”Att utreda och argumentera”, i avsnittet ”Övertyga med språket”, finns en uppräkningslista av elva retoriska stilfigurer. Metaforen ges här en kort beskrivning och illustreras genom ett exempel enligt följande:

Metafor: En metafor är en språklig bild. Med metaforens hjälp vill man åskådliggöra något och göra en förklaring tydligare för mottagaren. Till skillnad från en liknelse saknar metaforen jämförelseledet ”som”. Exempel: *Havets väldiga ryggar* (en metafor ur Homeros *Odyssén* för vågorna på vars ryggar skeppen bärs fram över havet). (Markstedt & Bogren, 2021, s. 75)

Citatets beskrivning av utmärkande drag hos metaforer är mycket kortfattad och metaforen beskrivs utifrån hur den förhåller sig till liknelsen, det vill säga att den saknar jämförelseledet *som*. Avsnittet avslutas med tre diskussionsfrågor, varav den sista handlar om metaforer. Frågan inleds med påståendet att ”[v]issa metaforer är gemensamma i många språk, medan andra metaforer bara används i ett specifikt språk”. Eleverna uppmanas därefter att diskutera vilka metaforer som är vanliga i deras förstaspråk.

I *Svenska impulser 2 SVA* tas metaforiskt språk upp även i blocket ”Ordens kraft – att läsa och analysera skönlitteratur”, ett textavsnitt som ger förslag på vad som kan ingå i en diktanalys. Lärobokstexten förklarar att dikt ofta har ett koncentrerat språk och att det är ”vanligt med stilfigurer i poesi, inte minst bildspråk (liknelser, metaforer och besjälning)” (Markstedt & Bogren, 2021,

---

<sup>30</sup> Exempel på fasta fraser är exempelvis uttryck som *att inge mod, vålla förtret, rannsaka sitt minne, en grannliga uppgift* eller *en from förhoppning* (Hallström & Östberg, 1999).

s. 121). Som kompletterande information finns på samma sida en faktaruta som kortfattat beskriver liknelse, metafor och besjälning och ger några belysande exempel. Liknelse och metafor behandlas tillsammans och beskrivs enligt följande:

**Liknelser** och **metaforer** är jämförelser mellan begrepp och fenomen, där liknelsen har ett jämförelseled (något av orden som, likt eller liksom) vilket metaforen saknar.

Exempel på en liknelse: Så ensam som ett moln i skyn / jag vandrat över berg och dal (William Wordsworth).

Exempel på en metafor: Var mänska, Betti, är en bok (Anna Maria Lenngren). (Markstedt & Bogren, 2021, s. 121).

Citatet är kortfattat och här ges endast *ett* belysande exempel vardera på metafor och liknelse. Exempelen är hämtade ur klassisk äldre skönlitteratur.

Förutom i de exempel och beskrivningar som redovisats ovan tas det metaforiska språket upp i några ordinriktade arbetsuppgifter i samband med skönlitterära texter. I en uppgift i anslutning till ett textutdrag av Sapfo ställs frågor om vilka liknelser eleven kan finna i texten (Markstedt & Bogren, 2021, s. 145) och efter ett utdrag ur Shakespeares drama *Romeo och Julia* finns ordfrågor om bildspråk (Markstedt & Bogren, 2021, s. 155).

## 8.2.2 Summering av serien Svenska impulser SVA

Analysen av de två läroböckerna i serien Svenska impulser SVA visar att de har en tydlig förankring i ämnesplanen. Läroböckernas intentioner är att ge elever möjlighet att utveckla sin kommunikativa förmåga och flerspråkiga identitet och att fördjupa sina kunskaper i och om målspråket svenska. Båda böckerna i serien syftar till att vara inspirerande och stöttande och betonar att de vill förstärka och fördjupa elevens kunskaper i ämnet.

Serien Svenska impulser SVA tar upp metaforiskt språk vid ett fåtal tillfällen. I *Svenska impulser 1 SVA* (Markstedt & Lövenhielm, 2018) nämns bildspråk och metaforer två gånger vardera och begreppen följs i texten av några belysande exempel. Bildspråk och metafor nämns tillsammans i samband med retoriska stilfigurer och metaforen beskrivs som en typ av bildspråk som förekommer i stilfigurer eller i poetiskt språk i dikter. Läroboken ger mycket kortfattade och summariska beskrivningar av begreppen och få belysande exempel förekommer.

*Svenska impulser 2 SVA* (Markstedt & Bogren, 2021) nämner metaforiskt språk i tre av lärobokens block. Begreppet metafor nämns i samband med strategier för att utveckla ordförrådet, i samband med argumentation och i diktanalys i det block som behandlar skönlitteratur. Metafor och bildspråk förekommer också i ordövningsuppgifter i samband med skönlitteratur. Den

metaforsyn som framträder i läroböckerna är att dessa uttryck betraktas som en språklig utsmyckning i enlighet med den klassiska retoriken och något som är avgränsat till vissa språkliga kontexter som exempelvis skönlitterära texter och argumentation.

I läroboksserien förekommer ord och uttryck som kan relateras till metaforiskt språk. Förutom benämningen bildspråk nämner *Svenska impulser 2 SVA* idiomatiska uttryck vid ett tillfälle och stilfigurer vid fyra tillfällen. Stilfigurer nämns endast kort och ges inga längre beskrivningar eller exempel.

### 8.3 Läroboksserien Svenska som andraspråk

I denna serie ingår två läroböcker, *Svenska som andraspråk 1* för undervisning i kurs 1 (2021) och *Svenska som andraspråk 2 & 3* (2020) för undervisning i kurs 2 och 3. Båda läroböckerna är författade av Therése Åkerberg och Christian Norefalk. Serien utges av NA förlag. *Svenska som andraspråk 1* omfattar 254 sidor och består av ett förord i form av en välkomsttext till eleven, sex numrerade kapitel samt betygsmatriser, referenser och index. *Svenska som andraspråk 2 & 3* omfattar 456 sidor och innehåller ett förord, sex numrerade kapitel samt bedömningsmatriser, index, personregister och verkregister. Kapitelrubriker i de båda böckerna i serien visas genom följande tabell:

Tabell 13. Kapitel och rubriker i läroböcker i serien Svenska som andraspråk

Kapitel	Svenska som andraspråk 1	Svenska som andraspråk 2 & 3
1	Vad är egentligen svenska som andraspråk?	Andraspråksinläring i teori och praktik
2	Språklig variation	Språklig variation
3	Relationer	Den sköna litteraturen
4	Utbildning och arbetsliv	Kommunikation och påverkan
5	Ute i samhället	Skriv ... och nå fram med ditt budskap
6	Svenska språkets form, funktion och betydelse	Tala ... och få andra att lyssna

Läroböckernas förord redogör för böckernas syften och innehåll. Här beskrivs inledningsvis böckernas målgrupp, elever i gymnasiets kurser i svenska som andraspråk, och att läroböckerna täcker in det centrala innehållet och alla moment som ingår i kurs 1 respektive kurs 2 och 3. Båda läroböckerna har ett



uttalat syfte att ge eleven möjlighet att vidareutveckla kunskaper ”i, på och om det svenska språket” (Åkerberg & Norefalk, s. 4).

I förordet till *Svenska som andraspråk 1* fastslås att ”den övergripande idén är att varje elev ska få möjlighet att utveckla sin kommunikativa förmåga och sitt språkliga register samt att få uttrycka sin personlighet, tidigare kunskaper och erfarenheter” (Åkerberg & Norefalk, 2021, s. 7). Förordet till *Svenska som andraspråk 2 & 3* understryker att läroboken ”är skriven med svenska som andraspråksämnets övergripande syfte i fokus dvs. att du ska få utveckla din kommunikativa språkförmåga och stärka din flerspråkiga identitet” (Åkerberg & Norefalk, 2021, s. 4).

I *Svenska som andraspråk 1* framhålls att varje kapitel erbjuder eleven ”att göra jämförelser med sitt modersmål för att på så sätt stärka sin flerspråkiga identitet och tillit till sin egen språkförmåga” (Åkerberg & Norefalk, 2021, s. 7). Jämförelser med modersmålet lyfts inte fram på samma sätt i förordet till *Svenska som andraspråk 2*, utan här ligger betoningen mer på språket som verktyg för tänkande, lärande och kommunikation och att reflektera över sin egen och andras språkanvändning (Åkerberg & Norefalk, 2021, s. 4).

Baksidestexterna till seriens läroböcker har samma formuleringar gällande böckernas innehållsliga koppling till det centrala innehållet för kurs 1 respektive kurs 2 och 3. Av baksidestexten framgår även att ”alla kapitel ger eleven gott om tillfällen att uppnå kursens kunskapskrav” och det nämns också att läroböckernas arbetsuppgifter ”stärker elevens kommunikativa förmåga och flerspråkiga identitet”.

Skönlitterära texter förekommer i seriens båda läroböcker. I *Svenska som andraspråk 1* förekommer litterära texter i kapitel 3, 4 och 5 under rubriken ”Lästema” och här består texterna av noveller och dikter av moderna och nutida kvinnliga och manliga författare. Ett undantag utgörs av utdrag ur den grekiska myten om *Pyramos och Tisbe* och ur *Den nikomachiska etiken* av Aristoteles.

I *Svenska som andraspråk 2* finns skönlitterära texter främst i kapitel 3, ”Den sköna litteraturen”. Detta 101 sidor långa kapitel tar upp skönlitterära genrer, litteraturhistoriska epoker och författare, berättarstrukturer, allmänmänskliga teman och litteraturanalys. Här förekommer citat och utdrag ur noveller, romaner och dikter ur klassiska verk. Kapitlet ger en översikt över litterära genrer, verk och författare från antiken till efterkrigstiden och innehåller övningar och uppgifter om tolkning och analys av skönlitteratur.

### 8.3.1 Metaforiskt språk i serien Svenska som andraspråk

I *Svenska som andraspråk 1* nämns begrepp som anknyter till metaforiskt språk på två sidor i kapitel 2, vilket behandlar språklig variation. I avsnittet ”Olika situationer kräver olika språk” uttalas följande påståenden om bildspråk:

I svenskan är det vanligt att vi använder oss av språkliga bilder, *metaforer* och *liknelser*. Bildspråk används för att göra språket tydligare. Man vill visa på en likhet. Att kalla kamelen för öknens skepp är en vanlig metafor. En liknelse har alltid ett jämförelseord, t.ex. ordet *som* i liknelsen ”klok som en uggla”. När man talar om bildspråk nämns ofta att det används i dikter och det är sant, men faktum är att vi använder bildspråk hela tiden, ofta omedvetet, när vi tänker och talar. Som andraspråksinlärare kan det vara svårt att förstå och upptäcka metaforerna i en text. Var därför uppmärksam på metaforer när du läser. (Åkerberg & Norefalk, 2021, s. 40)

Ett intressant uttalande i läroboken är att bildspråk inte bara hör ihop med poesi, utan att det förekommer ”hela tiden” i tal och skrift. Här framhålls också att bildspråk används både medvetet och omedvetet i tal och tanke och texten lyfter också fram att det kan föreligga svårigheter för andraspråksinlärare att förstå och upptäcka dessa uttryck i texter. Detta uttalande indikerar en vidgad syn på metaforiskt språk hos läroboksförfattarna i så måtto att de lyfter fram att bildspråk inte bara är en utsmyckning i skönlitterära texter eller ett stilmedel för argumentation i skriftliga och muntliga framställningar.

Efter denna beskrivning följer fyra arbetsuppgifter som på olika sätt behandlar metaforiska uttryck. I den första uppgiften finns 13 meningar innehållande metaforiska uttryck som kursiverats och eleverna uppmanas att ta reda på uttryckens betydelse och sedan skriva meningar som uttrycker samma betydelse men utan metaforiska uttryck. Läroboken ger följande exempel som eleverna kan utgå från:

Ex: ”Nu är du ute på hal is!” blir ”Nu har du fel!” (Åkerberg & Norefalk, 2021, s. 41)

Efter meningsexemplen finns en markerad ruta med ett exempel på en metafor på arabiska:

Gå inte mellan löken och dess skal! (Lägg dig inte i! – arabisk metafor) (Åkerberg & Norefalk, 2021, s. 41)

Denna metafor från arabiskan föregår instruktionen till den andra uppgiften, där eleverna uppmanas att ge exempel på metaforer från sina förstaspråk.

Den tredje uppgiften behandlar *stelnade metaforer*, det vill säga metaforer som är så vanligt förekommande i språket att de inte längre är att betrakta som metaforer. Eleverna uppmanas här att i grupp studera tio metaforer och tillsammans diskutera vad uttrycken syftar på. De stelnade metaforerna i uppgiften är *stolens rygg*, *bergets fot*, *en lysande idé*, *en skrikig färg*, *arbetsmarknad*, *han är bitter*, *trädkrona*, *flaskhals*, *stark kärlek* och *vrålande smärta* (Åkerberg & Norefalk, 2021, s. 41).

Den fjärde uppgiften om bildspråk behandlar metonymier, vilka är besläktade med metaforer, och eleverna uppmanas att diskutera betydelsen av följande exempel:

- Italien är känt för sitt goda kök
- laga en söndagsgryta
- gå på toaletten
- jag läser Vilhelm Moberg just nu
- provet gick dåligt
- knyta skorna
- tak över huvudet (Åkerberg & Norefalk, 2021, s. 41)

Dessa fyra uppgifter är de enda i läroboken som direkt tar upp metaforiska uttryck, men metaforen nämns också i kapitel 3, ”Relationer”, i en faktaruta med en uppräknings av stilfigurer. Här beskrivs metaforen genom följande korta beskrivning och ett exempel:

**Metafor:** En språklig bild som bygger på en jämförelse (men utan jämförelseord) t.ex. *Han är ett ankare i gruppen.* (Åkerberg & Norefalk, 2021, s. 81)

I *Svenska som andraspråk 1* nämns begreppet semantik vid ett tillfälle i ett inledande avsnitt i kapitel 6, ”Svenska språkets form, funktion och betydelse”. Under rubriken ”Människans språk i förhållande till andra djurs språk” ges en redogörelse för skillnader mellan människor och djur avseende språk och kommunikation. I en jämförelse mellan papegojors och människors språkanvändning uttrycks följande:

Det är först när vi kan använda ett ord på rätt sätt i olika situationer som vi kan säga att vi förstår ordets betydelse. Ett litet barn som lärt sig säga ordet ”hund” eller ”vovve” kommer ett tag att använda ordet på alla möjliga djur innan det förstår att det bara gäller för en viss grupp av djur. Egentligen är det ganska fantastiskt att barn kan lära sig att avgränsa betydelsen av ett ord på detta sätt med tanke på hur olika hundar kan se ut! En papegoja kan t.ex. inte lära sig att avgränsa ett ord på samma vis. Det beror på att papegojan inte har tillräcklig kognitiv förmåga. Läran om ordens betydelse kallas **semantik**. (Åkerberg & Norefalk, 2021, s. 209)

Efter denna mycket knappa förklaring om ords betydelser i olika kontexter nämns inte semantik vidare i läroboken.

I den andra läroboken i serien, *Svenska som andraspråk 2 & 3*, förekommer beskrivningar av metaforiskt språk i kapitel 3, ”Den sköna litteraturen”, och i kapitel 4, ”Kommunikation och påverkan”. Kapitel 3 har ett skönlitterärt fokus och gör nedslag i litteraturhistoriska epoker med hjälp av korta utdrag ur klassiska verk. Metaforen presenteras här tillsammans med stilfigurerna hyperbol och ironi i en faktaruta efter ett textavsnitt om hövvisk litteratur under medeltiden. I faktarutans inledning görs en hänvisning till retoriken och författarna lyfter fram att hyperbolen är nära besläktad med både ironi och metafor. Metaforen förklaras och exemplifieras i texten på följande sätt:

Metaforer är en typ av bildspråk där ett begrepp byts ut mot ett annat begrepp som påminner om det egentliga begreppet. Om man säger till någon ”Du är en ros” menar man kanske att någon är vacker och/eller doftar gott. Metaforer har att göra med vad vi associerar till olika begrepp. Ofta är metaforerna kopplade till kultur och vi kan därför ofta också förstå metaforer även om vi inte hört dem tidigare. Det är på så sätt självklart att rosen representerar något positivt och inte något negativt som att man skulle vara ”en planta” eller ”taggig” vilket ju egentligen också är egenskaper som tillhör rosen. (Åkerberg & Norefalk, 2020, s. 147)

Beskrivningen framstår som oklar gällande metaforers koppling till kultur och ingen förklaring ges till hur personer med andraspråksbakgrund kan förstå metaforer som de inte hört förut. Påståendet att det är självklart att rosen i exemplet endast kan tolkas positivt oavsett vilken språkligt kulturell tillhörighet läsaren har förklaras heller inte vidare. Till skillnad från beskrivningen av bildspråk i läroboken *Svenska som andraspråk 1* visar textavsnittet om metaforer på en mer begränsad syn på metaforiskt språk. Här framhävs metaforens tillhörighet till den klassiska retoriken och den presenteras som exempel på språklig utsmyckning tillsammans med stilfigurerna hyperbol och ironi.

I kapitel 4 nämns metaforiskt språk indirekt vid tre tillfällen i avsnittet ”Retoriken då och nu – från antikens Grekland till dagens kursplan” (Åkerlind & Norefalk, 2020, s. 270). Under rubriken ”Semantisk och pragmatisk betydelse” ges en beskrivning av hur ord och meningar kan ha olika betydelser i olika språkliga kontexter:

Läran om ord och meningars betydelse kallas för *semantik*. Men en ytterligare distinktion görs ibland mellan ordens och meningarnas ”egentliga” betydelse och deras betydelse i en viss situation. Semantiken fångar in den egentliga betydelsen, dvs den som man kan slå upp i en vanlig ordbok. Men i en ordbok kan man oftast inte slå upp t.ex. att ordet *häst* inte alltid betyder ett djur på fyra ben. I en viss situation kan ordet *häst* vara en förkortning på ordet *plugghäst* som betyder en människa med lite extra nördig fallenhet att göra sina läxor. Denna speciella betydelse som ett ord kan ha i ett visst sammanhang mellan vissa människor kallas för språkets *pragmatiska betydelse*. (Åkerberg & Norefalk, 2020, s. 283)

Efter citatet beskrivs hur ett visst yttrande kan ha olika funktion i olika situationer och i texten ges några exempel på hur språkets innehållsliga betydelse kan variera med situation och kontext. I texten framhålls att kunskaper ”om ords uttryck och meningars pragmatiska betydelse samt förmågan att kunna anpassa sitt språk till en viss situation är viktiga inom retoriken”. Avsnittet avslutas med följande uppmaning till eleven: ”Du bör alltså vara medveten om vilken språkdräkt du klär din text i” (Åkerberg & Norefalk, 2020, s. 283).

Anspelningar på metaforiskt språk förekommer vidare i ett avsnitt om flerordsenheter. Där fastslår läroboksförfattarna inledningsvis att flerordsenheter kan utgöra hinder för förståelse för andraspråkstalare och ”ibland även

för modersmålstalare” (Åkerberg & Norefalk, 2020, s. 285). Författarna understryker att flerordsenheter ofta inte går att översätta ord för ord, utan att dessa uttryck måste förstås som en enhet. Efter denna information följer korta beskrivningar av idiom, ordspråk och kollokationer samt förklarande exempel. Texten avslutas med en diskussionsuppgift där eleven uppmanas att diskutera 14 flerordsuttryck med sina kurskamrater. Uppgiften uppmanar eleverna att också fundera över om liknande uttryck finns i deras förstaspråk.

Metaforen nämns även under rubriken ”Stilgrepp” i ett avsnitt som behandlar retoriska språkliga verktyg i argumenterande syfte. I texten riktas fokus mot effektiva sätt att med hjälp av språket påverka och övertyga mottagaren. Metaforen ges här inget specifikt utrymme, utan presenteras endast som en av flera retoriska stilfigurer. Nyttan med att använda stilgrepp beskrivs genom följande påstående:

Dessa hjälper oss att förstå genom att de skapar konkreta bilder och hjälper oss att associera och sätta det sagda/skrivna i relation till andra saker. (Åkerberg & Norefalk, 2020, s. 293)

Denna beskrivning är något kryptisk och ger ingen tydlig förklaring till hur dessa ”konkreta bilder” skapas, vad som menas med att associera eller vilka ”andra saker” det sagda eller skrivna kan relateras till.

Av texten framgår att stilgrepp och stilfigurer är att betrakta som stilistiska och retoriska utsmyckningar av språket och läroboksförfattarna framhåller att ”vanliga stilgrepp att använda sig av är symboler, metaforer och liknelser” (Åkerberg & Norefalk, 2020, s. 293). De förklarar vidare att det beror på textens eller talets genre och syfte om stilgrepp ska användas och här uppmanas eleverna till viss försiktighet i användandet av dessa språkliga verktyg. Avsnittet avslutas med en läsuppgift som utgår från ett transkriberat radiotal av Olof Palme. Eleven uppmanas att läsa texten och fundera över vilka stilfigurer som används i talet. Läsningen följs sedan upp med en talanalys utifrån kontext, budskap, disposition, argumentationsanalys och stilgrepp. Under en uppräkningsövning av olika stilgrepp som förekommer i talet exemplifieras metaforen genom följande citat:

”Fördomen har alltid sin rot i vardagslivet. Den gror på arbetsplatsen” (Åkerberg & Norefalk, 2020, s. 305)

Läroboken ger här en kort förklaring av citatet och beskriver det bildspråk som Palme använder som stilgrepp för att föra fram sitt budskap:

Palme talar om fördomen som en växt med ett välförankrat och utbredd rotsystem, dvs. vardagslivet. Den finns alltså överallt och gror på arbetsplatsen. Fördomen blir därmed en växt som sprider sig lätt och behöver stävjas eller tas bort, likt ett ogräs. (Åkerberg & Norefalk, 2020, s. 305)

### 8.3.2 Summering av serien Svenska som andraspråk

Analysen av serien Svenska som andraspråk visar att läroböckerna är anpassade för elever i gymnasiet tre kurser. Seriens läroböcker syftar till att ge eleverna möjlighet att stärka och utveckla sin kommunikativa förmåga, sitt språkliga register och sin flerspråkiga identitet. Enligt baksidestexternas information ger läroböckerna eleven möjlighet att uppnå kursens kunskapskrav, vilket innebär lägst betyget E i ämnet.

Båda läroböckerna lyfter fram jämförelser mellan elevens förstaspråk och målspråket, men detta betonas mest i *Svenska som andraspråk 1*. I läroboken *Svenska som andraspråk 2 & 3* riktas fokus mer på att se språkanvändandet som ett verktyg för tänkande, lärande och kommunikation och att reflektera över egen och andras språkanvändning. Läroböckernas fokus ligger på att ge eleven möjlighet att utveckla kunskaper i, på och om målspråket, vilket är en formulering som anknyter till ämnesplanens syftesbeskrivning. De båda läroböckernas innehåll består av facktexter och skönlitterära texter av olika slag, men de utgörs främst av korta texter och utdrag med ett enklare språkbruk.

Metaforiskt språk nämns sparsamt i seriens två läroböcker och består främst av korta beskrivningar med något eller några illustrerande exempel. Läroboken använder benämningar som *språkliga bilder*, *metaforer* och *bildspråk*. Andra begrepp som är relaterade till metaforiskt språk och som förekommer i läroböckerna är *fasta uttryck*, *idiomatiska uttryck* och *idiom*, men böckerna nämner inget om att dessa uttryck ofta är metaforiska. I *Svenska som andraspråk 1* nämns begrepp och uttryck relaterade till metaforiskt språk på ett par ställen i samband med språklig variation. *Svenska som andraspråk 2 & 3* nämner metaforiskt språk i två kapitel, kapitel 3 som tar upp skönlitteratur och kapitel 4 som handlar om kommunikation. Den syn på metaforiskt språk som förmedlas i de båda läroböckerna skiljer sig åt. *Svenska som andraspråk 1* ger uttryck för en mer vidgad syn på metaforiskt språk än *Svenska som andraspråk 2 & 3*, där metaforiskt språk främst beskrivs som en språklig utsmyckning i skönlitterära verk och som ett stilmedel som kan användas i argumenterande tal och texter.

## 8.4 Läroboksserien Språkporten SVA

Serien Språkporten – Svenska som andraspråk 1 2 3 (hädanefter benämnd *Språkporten SVA 1 2 3*) är ett kombinationsläromedel avsett för gymnasiet tre kurser i svenska som andraspråk. Läroboken är skriven av Monika Åström (2018) och utgiven av förlaget Studentlitteratur. Detta är den tredje omarbetade upplagan. Tidigare upplagor utgavs 2012 och 2013.

Läroboken är disponerad i åtta nummerade kapitel. Kapitlen föregås av ett introducerande förord till eleven och ett 24 sidor långt avsnitt med rubriken ”Inledande resurssidor”. Detta avsnitt har en egen innehållsförteckning och

innehåller korta beskrivningar under följande elva underrubriker: ”Texttyper/ Genrer”, ”Modell för att analysera skönlitterär text”, ”Ord för att beskriva språk och text”, ”Metaforer och liknelser”, ”Ordbildning, Textbindning – Sambandsord”, ”Referera – skriva referat”, ”Ange källa”, ”Argumentation”, ”Vetenskapligt skrivande” och ”Tala” (Åström, 2018, s. 6). Läroboken avslutas med register, textkällor och en bildförteckning. Lärobokens register är en förteckning över ord och uttryck och något index i form av begrepps- eller sakregister finns inte. Kapitlens rubriker framgår av följande uppställning:

Tabell 14. Kapitel och rubriker i Språkporten SVA 1 2 3

Kapitel	Rubriker
1	Mytomspunna platser och personer
2	Språket
3	Typiskt svenskt
4	Familjen
5	Kommunikation
6	Tre familjer i svensk litteratur
7	Språket 2
8	Resor

I förordet till eleven anger författaren att läroboken vänder sig till den som studerar svenska som andraspråk eller svenska som främmande språk: ”Du har redan en bra nivå, men vill uppnå C1 och C2 på Europarådets språknivåskala, CEFR” (Åström, 2018, s. 3).<sup>31</sup> Enligt läroboksförfattaren ger *Språkporten SVA 1 2 3* elever goda förutsättningar att klara de nationella ämnesproven i gymnasiet kurser och beskrivs också som användbar för övning inför TISUS-provet. I lärobokens baksidestext förekommer liknande formuleringar som i förordet, men här framhålls att boken framför allt är till för elever som läser svenska som andraspråk på gymnasiet eller inom vuxenutbildningen och till studenter vid svenska och utländska universitet. Här framhålls också att den även kan användas för självstudier.

<sup>31</sup> CEFR heter på svenska Gemensam europeisk referensram för språk (GERS) och beskriver sex referensnivåer av språkfärdighet. Skalan är uppdelad i sex nivåer: A1 och A2 betecknar användare på nybörjarnivå, B1 och B2 betecknar självständig språkanvändare och nivå C1 och C2 betecknar avancerad språkanvändare (Skolverket, 2009).

Texterna i *Språkporten SVA 1 2 3* utgörs till stor del av tidningsartiklar hämtade från större dagstidningar och författaren beskriver att detta val har gjorts medvetet, med motiveringen att dessa typer av texter ”innehåller ett abstrakt ordförråd, ofta med idiomatiska uttryck och metaforer” (Åström, 2018, s. 3). *Språkporten SVA 1 2 3* innehåller även skönlitterära texter i kapitel 1, 2, 6 och 8. Dessa består av romanutdrag, noveller, novellutdrag, dikter och musiktexter. Skönlitteraturen ges inte så mycket utrymme i läroboken. Endast kapitel 6, ”Tre familjer i svensk litteratur”, har huvudfokus på skönlitteratur och där förekommer två längre romanutdrag av August Strindberg och Astrid Lindgren samt ett diktutdrag av Kristina Lugn. Någon översikt över skönlitterära genrer och modeller för att analysera skönlitteratur ingår inte i lärobokens kapitel utan finns i de inledande resurssidorna.

Lärobokens struktur följer en tematisk indelning och varje kapitel består av flera textblock, där varje block följs av ett övningsavsnitt som tränar och fördjupar kunskaperna. Dessa avsnitt benämns i boken som ”Tillbaka till texten” och innehåller ord som förekommer i kapitlet, arbetsfrågor, lucktext, olika ordövningar samt ordbildnings-, skriv- och diskussionsuppgifter. Varje kapitel avslutas med en hörövning och grammatikuppgifter. Boken har också en digital del som gör det möjligt för eleven att läsa och lyssna samtidigt. I den tryckta versionen av boken finns pilsymboler som markerar att digitala länkar finns tillgängliga för ordträning, hörövningar och extra grammatikträning.

#### 8.4.1 Metaforiskt språk i serien *Språkporten SVA*

De inledande resurssidorna som föregår första kapitlet i *Språkporten SVA 1 2 3* är innehållsrika och omfattar 26 sidor. Resursdelen har en egen innehållsförteckning för att eleven snabbt ska kunna slå upp vissa ord och begrepp. Metaphorer nämns första gången i resurssidorna under rubriken ”Metaforer och liknelser”, där de båda begreppen ges beskrivningar med två illustrerande exempel:

En metafor är en språklig bild. Med metaforer blir språket tydligare, mer målande. Man vill visa på en likhet. På grekiska betyder metafor överföring. Ett ord förs över från ett område till ett annat. Att kalla kamelen för öknens skepp är en klassisk metafor. Kamelen i öknen liknar ett skepp på havet.

Ett ord eller uttryck kan ha en *bokstavlig betydelse* och en annan överförd betydelse. Stå på egna ben kan man bokstavligt vid ett års ålder. Men som *metafor* betyder stå på egna ben att kunna klara sig själv, flytta hemifrån, etc. (Åström, 2018, s. 12)

Citatet ur lärobokstexten är kort men tydligt förklarande i det att metaforen beskrivs som en språklig bild som berikar språket. Texten lyfter också fram att metaforen utmärks av att ord förs över från ett område till ett annat och att den vill visa på likhet. Skillnaden mellan bokstavlig och bildlig betydelse lyfts



fram och illustreras genom exempel på olika betydelser av uttrycket *stå på egna ben*.

På samma sida som citatet ovan finns också en frågedel med exempel på fyra metaforiska uttryck med vidhängande frågor om vad metaforen betyder och vilken bokstavlig betydelse uttrycken har.

I lärobokens åtta kapitel omnämns metaforer i alla kapitel utom i det sjätte, ”Tre familjer i svensk litteratur”. Detta utgör bokens kortaste kapitel och består av skönlitterära textutdrag ur August Strindbergs *Tjänstekvinnans son* (1886) och Astrid Lindgrens *Samuel August från Sevedtorp och Hanna i Hult* (1985) samt dikten ”Ganska nära himlen” ur diktsamlingen *Bekantskap önskas med äldre bildad herre* (1983) av Kristina Lugn. De uppgifter som hör till kapitlets texter riktar främst fokus mot förståelse av texternas innehåll och består av faktafrågor, diskussionsfrågor och skrivuppgifter. I alla de övriga kapitlen i *Språkporten SVA 1 2 3* tas metaforer upp i ordövningar till lärobokens texter och benämns med underrubriken ”Metaforer”.

Ordövningarna om metaforer innehåller olika typer av uppgifter och består av diskussioner om bokstavlig och bildlig betydelse. Uppgifterna består exempelvis av att para ihop metaforiska uttryck med passande förklaringar eller att utifrån förklaringar välja ett passande metaforiskt uttryck från en lista, att formulera förklaringar till metaforiska uttryck samt olika ifyllnadsövningar om ords bildliga och bokstavliga betydelser. Nedan presenteras några exempel på metaforuppgifter från *Språkporten SVA 1 2 3*.

Den första uppgiften i kapitel 1, ”Mytomspunna platser och personer”, förekommer i samband med en faktatext om drottning Kristina och är formulerad på följande sätt:

Diskutera den bokstavliga och metaforiska betydelsen av följande markerade ord:

”Var det viktigt för henne att frigöra sig från sin låsta roll i *ankdammen Sverige* för att kunna fara till Rom?”

”Eller var det helt enkelt så att hon, *som ända sedan barnsben* uppfostrats till kung, nu ville bli kvinna?” (Åström, 2018, s. 56)

I slutet av uppgiften finns hänvisning till två digitala länkar: ”Öva uttryck och metaforer 1” och ”Öva uttryck och metaforer 2”.

Flera av metaforuppgifterna går ut på att para ihop metaforiska uttryck med passande förklaringar. Ett exempel på denna typ av uppgift är en instruktion hämtad från kapitel 4, ”Familjen”, som har rubriken ”Metaforer från teatern”. Uppgiften inleds med en faktaruta som innehåller ett exempel på metaforiska uttryck och en förklaring av uttrycken. Efter detta följer två uppgifter där eleven först ska para ihop sju metaforiska uttryck med färdigformulerade förklaringar och sedan komplettera sex meningar genom att använda de metaforiska

uttrycken från uppgift 1. De metaforiska uttryck som förekommer i uppgiften är *hålla masken*, *tappa masken*, *boven i dramat*, *inför öppen riddå*, *ha spelat huvudrollen*, *ha en bra roll* och *bakom kulisserna* (Åström, 2018, s. 211). Liknande ordövningsuppgifter med ord som har anknytning till olika områden återfinns i kapitel 1 (Åström, 2018, s. 66), där bil-, tåg- och båtmetaforer behandlas och i kapitel 3 (Åström, 2018, s. 157f.), där ord med köks- och livsmedelstema tas upp.

Flera uppgifter behandlar ord som kan användas både bokstavligt och metaforiskt. Ett exempel är ordövningar i kapitel 5 som utgår från olika verb som *svälja*, *stråla*, *smälta*, *vissna*, *gnissla* och *flamma*. I uppgiften finns fem meningar innehållande verb som används metaforiskt och elevens uppgift är att formulera meningar där samma verb används bokstavligt (Åström, 2018, s. 299). I lärobokens kapitel 7 finns två liknande uppgifter med citat innehållande metaforiska uttryck och där ordövningsuppgifterna består i att eleven ska skriva vad de kursiverade orden i citatet betyder i bokstavlig mening och tolkade metaforiskt (Åström, 2018, s. 344, 357). Övningsmeningarna innehåller uttryck som exempelvis att *blanda och ge*, det *sjunger på sista versen*, något är *på fallrepet* (Åström, 2018, s. 344f.), den amerikanska *flugan*, en politiker i *blåsväder* och min *hackiga* spanska (Åström, 2018, s. 357).

Lite längre fram i kapitel 7 (Åström, 2018, s. 382f.) finns en lite mer komplicerad ordövning med metaforer där eleven med egna ord i skrift ska förklara uttryck som ingår i längre meningscitat hämtade ur texten "Höra till. Språket – identitetsskapare och maktmedel" av Gert Svensson (Åström, 2018, s. 382). I uppgiften är metaforerna inte kursiverade som i de två tidigare övningsuppgifterna och eleven uppmanas här att förklara metaforerna och att beakta deras bokstavliga betydelse. Nedan följer de två första meningarna i uppgiften:

1. "Nasarna skrattade och applåderade lilla Ainos språkliga cirkusnummer; hon kastade sig mellan trapetserna i farlig takt, från dalby-mål till malungsmål till svenska och tillbaka igen."
2. "Jag ömsade skinn, och det var befriande att komma till anonymiteten och möjligheterna i en storstad." (Åström, 2018, s. 382)

Uppgiftens textcitat är hämtade från en artikel i tidningen Dagens Nyheter från 2004 som handlar om författarna Aino Trosell och Jonas Hassen Khemiri. I lärobokstexten är svåra ord markerade i texten och i marginalen finner läsaren korta förklaringar till orden. Texten är autentisk och inte tillrättalagd eller förenkla för eleven.

Kapitel 8 i läroboken innehåller två uppgifter om metaforer. I den första ska eleven med egna ord först skriva en bokstavlig förklaring till uttrycket *gå till altaret* och sedan med egna ord beskriva innebörden i metaforerna *gå skilda vägar* och *gå åt varsitt håll* (Åström, 2018, s. 413). I den andra uppgiften finns exempel på den bildliga betydelsen av sju metaforer som ingår i

varsin mening. Exempel på metaforer i meningarna är *mersmak*, *sparlåga*, något har satt *djupa spår*, vara något *på spåren*, resenärerna blev *strandsatta*, känna sig *akterseglad* och ilskan *jäser* (Åström, 2018, s. 430). Elevens uppgift är att skriva den bokstavliga betydelsen med egna ord under varje exempel. Metaforen i dessa meningar är inte kursiverade.

#### 8.4.2 Summering av serien Språkporten SVA

Resultatet av analysen visar att Språkporten SVA 1 2 3 vänder sig till elever som redan har en god språknivå i svenska men som vill utveckla sitt språk vidare till en mer avancerad nivå. Läroboken framhåller att den ger elever goda förutsättningar att klara gymnasiets nationella ämnesprov i svenska, men påtalar att boken även kan användas för övning inför TISUS-provet. Textmaterialet i boken består av autentiska tidningstexter i form av artiklar, textutdrag ut facklitteratur och olika texter från skönlitterära genrer.

Läroboken tar återkommande upp metaforiskt språk och har många övningsuppgifter av olika svårighetsgrad som lyfter fram sådana ord och uttryck i bokens texter. Eleven uppmanas återkommande att göra jämförelser mellan sitt förstaspråk och målspråket gällande olika typer av metaforiskt språk, inkluderande metaforer, idiomatiska uttryck, fasta uttryck och ordspråk.

Metaforiskt språk ges utrymme i alla kapitel utom ett och de övnings- och arbetsuppgifter som hör till kapitlen tar upp metaforiska ord och uttryck. Läroboken förklarar, beskriver och exemplifierar begrepp förknippade med metaforiskt språk redan i det inledande resursavsnittet. Den ger också uttryck för en vidgad syn på metaforiskt språk genom att den tar upp metaforiska uttryck i olika kontexter i nästan alla kapitel och inte bara i samband med skönlitteratur och argumentation.

#### 8.5 Meningserbjudanden om metaforiskt språk utifrån ett svenskämneskonceptionellt perspektiv

Resultatet av läroboksanalysen utifrån ett ämneskonceptionellt perspektiv visar att det går att finna inslag av alla av L.-G. Malmgrens (1996) föreslagna ämneskonceptioner i läroboksmaterialet. Samtliga seriers läroböcker i svenska som andraspråk stämmer dock bäst in på konceptionen *svenska som färdighetsämne*. Det finns även inslag av *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* i serierna Kontext SVA, Svenska impulser SVA och Svenska som andraspråk.

Samtliga serier som analyserats i delstudien betonar formella språkfärdigheter och till seriernas läroböcker finns uppgifter och övningar som tränar språket och förmågan att använda språkliga byggstenar enligt bestämda mönster. Ett gemensamt mönster är också att skönlitteraturen tas upp på ett

förhållandevis ytligt sätt i läroböckerna. Ofta ges eleven en kort presentation av en genre och uppmanas sedan att läsa ett kort utdrag. Därefter följer frågor och uppgifter som syftar till förståelse av innehållet eller ett iakttagande av berättartekniska mönster i texten. Detta ger intryck av att eleven ska färdighetstränas och det går att ana en instrumentell syn på vad som ska läras in.

Trots detta fokus på färdighetsträning i läroböckerna finns det tydliga inslag av konceptionen *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* i serierna Svenska som andraspråk SVA och Svenska impulser SVA i det sätt på vilket de tar upp skönlitteratur och använder sig av kanontexter. Båda serierna lyfter fram litteraturhistoriska epoker och har textutdrag och beskrivningar ur klassisk litteratur som tidigare ingick i den litterära kanon för ämnet svenska.

Även om båda läroboksserierna ger stort utrymme åt skönlitteraturen så är de beskrivande avsnitten enkla, kortfattade och begränsade och de övningsuppgifter som hör till seriernas avsnitt om skönlitteratur är inriktade på färdighetsträning. Konceptionen *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* kan anas i samtliga läroboksseriernas fokus på allmänmänskliga erfarenheter. Detta framträder exempelvis i det sätt på vilket skönlitteraturen lyfts fram, det vill säga som förmedlare av andra människors erfarenheter och inte för sin egen skull. Läroboksserierna framstår huvudsakligen som färdighetsinriktade, men i diskussions- och reflektionsuppgifter i serierna Kontext SVA, Svenska impulser SVA och Svenska som andraspråk går det att finna spår av ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv.

Det går även att se spår av *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* i serien Språkporten SVA 1 2 3, men inte i fråga om förhållandet till skönlitterära texter utan för att den riktar fokus mot språklig bildning i syfte att eleverna genom läroboken ska utveckla ett avancerat språkbruk i målspråket. Samtliga läroboksserier uppger att de täcker in det centrala innehållet för gymnasiets tre kurser, men Språkporten SVA 1 2 3 är den enda som talar om språknivåer i sin hänvisning till nivåerna C1 och C2 i den europeiska referensramen för språk, GERS. Därigenom intar den en särställning i förhållande till övriga seriernas mer instrumentella betoning på funktionella baskunskaper i målspråket. De övriga läroböckerna syftar till att erbjuda eleven möjlighet att klara gymnasiets kurser, det vill säga att som lägst uppnå betyg E. I likhet med Bergmans (2007) studie visar resultatet att fokus i de undersökta läroboksserierna främst är inriktat på att erbjuda eleverna en formell färdighetsträning i målspråket.

## 8.6 Reflektioner och slutsatser från delstudie III

Resultatet av läroboksanalysen visar att meningserbjudanden om metaforiskt språk ges ett mycket begränsat utrymme i huvuddelen av de undersökta läroböckerna. Endast en läroboksserie, Språkporten SVA 1 2 3, avviker genom att den lyfter fram metaforiskt språk i alla kapitel utom ett. Det föreligger inga

större skillnader mellan läroböcker avsedda för kurs 1 och kurs 2 och 3 inom samma serie i hur de behandlar metaforiskt språk, utan läroboksserierna följer, med enstaka undantag, snarare ett gemensamt mönster i vilket utrymme de ger denna typ av uttryck i sitt textinnehåll.

Resultatet visar vidare att det är stora skillnader mellan hur de olika serier-  
nas läroböcker presenterar och definierar metaforiskt språk. Samtliga läro-  
boksserier nämner begreppet metafor, men det förekommer även relaterade  
uttryck som *målande språk*, *bildspråk*, *idiomatiska uttryck*, *idiom*, *fasta ut-  
tryck*, *fasta par* och *talesätt*. Endast två läroböcker ger uttryck för en vidgad  
syn på metaforiskt språk, *Språkporten SVA 1 2 3* (Åström, 2018) och *Svenska  
som andraspråk 1* (Åkerberg & Norefalk, 2021), i det att de framhåller att  
många ord och uttryck i språket kan ha en bildlig betydelse.

Den serie som främst ger meningserbjudanden om metaforiskt språk är  
Språkporten SVA 1 2 3, eftersom den genomgående tar upp metaforiska ut-  
tryck i övningar och arbetsuppgifter. I läroboken *Svenska som andraspråk 1*  
(Åkerberg & Norefalk, 2021) finns ett kort uttalande om bildspråkliga uttryck  
som indikerar att författarna av läroboken har en vidgad syn på metaforiskt  
språk. Denna medvetenhet om bildliga uttryck i språket avspeglas dock inte i  
någon större omfattning i läroboken utan är endast kopplad till ett siduppslag  
i kapitlet om språklig variation.

I nästan alla läroböcker, med undantag av *Språkporten SVA 1 2 3* (Åström,  
2018) och *Svenska som andraspråk 1* (Åkerberg & Norefalk, 2021), tas meta-  
foriskt språk främst upp i samband med skönlitteratur och argumentation och  
förekommer ofta i avsnitt som behandlar stilfigurer och stilmedel. Som  
nämnts ovan tar *Språkporten SVA 1 2 3* upp metaforer i alla kapitel utom ett  
och i *Svenska som andraspråk 1* förekommer en beskrivning av metaforiska  
uttryck i ett kapitel om språklig variation.

Det metaforiska språkets sparsamma beskrivning i huvuddelen av läro-  
böckerna kan möjligen förklaras med läroboksförfattarnas syn på metaforiska  
uttryck i språket. Av de sju läroböcker som analyserats uppvisar endast två,  
*Språkporten SVA 1 2 3* (Åström, 2018) och *Svenska som andraspråk 1* (Åker-  
berg & Norefalk, 2021), en vidgad syn på metaforiskt språk, medan de övriga  
fem ger uttryck för ett betraktelsesätt som är i linje med den klassiska retori-  
kens<sup>32</sup>, där metaforiska uttryck främst betraktas som en stilistisk utsmyckning  
som används endast för vissa syften och i speciella avgränsade kontexter.

Meningserbjudanden om metaforiskt språk i läroböckerna verkar också ha  
ett samband med läroböckernas uttalade syften och språksyn. Läroboken  
*Språkporten SVA 1 2 3* (Åström, 2018) är den enda som vänder sig till elever  
som redan har en god språknivå i svenska men som vill uppnå en avancerad  
språknivå i svenska. I övriga läroboksserier betonas en funktionell språklig  
nivå som gör det möjligt för eleven att klara gymnasiekurserna.

---

<sup>32</sup> Se ovan, avsnitt 2.4.

Resultatet visar att det skolämnesinnehåll som kännetecknar de undersökta läroboksserierna i studien uppvisar många likheter i det att de alla har en uttalad intention att följa ämnesplanen för svenska som andraspråk i Gy11. Till skillnad från Olvegårds (2014) studie om historieläroböcker som beskriver antalet genrer i läroböckerna som begränsat och att det domineras av redogörelser och beskrivningar, uppvisar läroböckerna i ämnet svenska som andraspråk en annan bild. Här är innehållet ganska likartat i de olika seriernas läroböcker och de är alla tematiskt indelade i kapitel eller block utifrån sitt huvudinnehåll.

Läroböckernas val av innehåll för elevgruppen uppvisar likheter med Bergmans (2007) studie om svenskundervisning i olika klasser i gymnasiet. I Bergmans resultat framträder bilden av att lärare erbjuder varianter av samma innehåll till sina elever, från ett mer avancerat till ett förenklat till ett reducerat beroende på elevgrupp. Ett liknande fenomen kan märkas i utformningen av tre av de fyra läroboksserierna i innevarande studie. Att innehållet är reducerat och förenklat framträder exempelvis i läroböckernas texter, vilka utmärks av enklare språkbruk, ibland talspråklig meningsbyggnad och korta meningar. Detta är också framträdande i utformningen av arbets- och övningsuppgifter i både läroböcker och övningsböcker.

## 9. Diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras först under varsitt avsnitt de tre delstudiernas resultat var för sig och i förhållande till tidigare forskning. I dessa avsnitt besvaras också avhandlingens forskningsfrågor. Därefter följer ett jämförande resonemang där delstudiernas resultat betraktas i relation till meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen. Vidare diskuteras samband mellan meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll och de ämneskonceptioner som kan tolkas som utmärkande för ämnet svenska som andraspråk i läroplan Gy11. Efter detta följer en övergripande diskussion av studiens resultat utifrån ett utbildningskonceptionellt perspektiv med utgångspunkt från de mönster som identifierats i ämnets utformning och realisering. Kapitlet avslutas med en reflektion över avhandlingens kunskapsbidrag och förslag på framtida forskning.

### 9.1 Delstudiernas resultat

Denna didaktiska och läroplansteoretiska studie har haft som syfte att undersöka vilka meningserbudanden som undervisningen i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan ger elever att utveckla kunskaper om metaforiskt språk, det vill säga vilka möjligheter elever har att utveckla sådana kunskaper genom studier i ämnet. En utgångspunkt för att identifiera meningserbudanden i undervisningen är enligt läroplansteoretikern Englund (T. Englund, 1997) att rikta fokus mot själva undervisningsinnehållet. Innevarande studie undersöker som tidigare nämnts inte undervisningens innehåll utifrån undervisningssituationen i sig, utan i stället analyseras meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i ämnets styrdokument, i lärares utsagor om sin undervisning och i läroböcker avsedda för ämnets undervisning.

I avhandlingens tre delstudier har frågan om meningserbudanden om metaforiskt språk undersökts utifrån de tre arenor som enligt avhandlingens läroplansteoretiska betraktelsesätt utgör förutsättningar för utbildningen i ämnet svenska som andraspråk i gymnasiet. Dessa arenor är *formuleringsarenan*, vilken representerar ämnets styrdokument och *transformeringsarenan* och *realiseringsarenan*, vilka i avhandlingen utgör exempel på lärares tolkning av styrdokumentet och deras utsagor om val och planering av undervisningsinnehåll samt hur de uppfattar att undervisningen går till.

I följande avsnitt presenteras de tre studiernas viktigaste resultat var för sig och i relation till tidigare forskning.

### 9.1.1 Delstudie I: Styrdokumentsundersökningen

Undersökningen av styrdokumentet i svenska som andraspråk omfattar ämnesplanen (Skolverket, u.å.) och dess kommentarmaterial (Skolverket, 2017) samt det skolformsövergripande kommentarmaterialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012). I delstudien besvaras följande forskningsfråga: Vilka meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen kan analytiskt urskiljas i styrdokumentet i ämnet svenska som andraspråk?

De viktigaste resultaten från delstudien, och som övergripande besvarar forskningsfrågan ovan, är att ämnesplanens stipulerade innehåll ger utrymme för meningserbjudanden om metaforiskt språk i undervisningen. I ämnesplanen saknas formuleringar som explicit nämner metaforiskt språk som kunskapsinnehåll. Ämnets stora fokus på kunskaper och förmågor relaterade till ordförrådet kan dock tolkas som att detta kunskapsinnehåll ändå kan inrymmas i ordförrådsundervisningen. En förutsättning för att utnyttja detta utrymme till meningserbjudanden om metaforiskt språk är dock att läraren i sin tolkning av ämnesplanen uppfattar detta kunskapsinnehåll som relevant. De delar av ämnesplanen där ordförrådet explicit nämns är målbeskrivningen och de tre kursernas respektive centrala innehåll och kunskapskrav.

Ordförrådet, i vilket det metaforiska språket är en del, är centralt i ämnet som helhet och begreppet omnämns inte mindre än 16 gånger i ämnesplanens text. Att ordförrådet betonas så starkt i ämnet svenska som andraspråk är uppenbart och framhålls också i tidigare forskning som en av de viktigaste delarna i lärandet av ett andraspråk (Enström, 2004; Hägerfeldt, Dabeski & Söderström Lareu, 2011; Hyltenstam, 2010; Hyltenstam, Bartning & Fant, 2014; Lindberg, 2006). Det finns alltså ett starkt stöd i tidigare forskning för att i likhet med Lindberg (2017, s. 1) beskriva ordförrådet som ”skolspråkets hårdvaluta”.

Som tidigare forskning påpekar är andraspråkselevens behärskning av skol-språket en förutsättning för att de ska kunna nå skolframgång (Hyltenstam & Lindberg, 2004; Lindberg, 2017; Nygård Larsson, 2013; Schleppegrell & O’Hallaron, 2011). I skolans olika ämnesspråk förekommer också metaforiska ord och uttryck, vilka kan utgöra hinder för andraspråkselevens förståelse av tal och texter. Tidigare forskning visar att metaforiska ämnesord och begrepp förekommer i naturorienterande ämnen och matematik (Aamotsbakken m.fl., 2005; Haglund, 2018; Lindberg, 2017), i samhällsorienterande ämnen (Aamotsbakken m.fl., 2005; Golden, 2005; Olvegård, 2014), i målspråksundervisningens skolspråk och i det allmänna vardagsspråket (Aamotsbakken m.fl., 2005, Askeland, 2006; Danesi, 2016; Hoang, 2014; Kulbrandstad, 2003).



Mot bakgrund av resultaten från denna tidigare forskning är det förvånande att metaforiskt språk inte uppmärksammas mer i skol- och utbildningssammanhang, i allmänhet och i svenska som andraspråk i synnerhet. Trots att forskningen visar att skolspråket i olika ämnen innehåller metaforiska ord och uttryck och att dessa kan utgöra hinder för andraspråkselevs förståelse nämns inget i ämnesplanen eller i de kontextualiserande kommentarmaterialen om denna del av ordförrådet. Att inget står i ämnesplanen är förståeligt, eftersom denna inte är detaljerad. Det kunde däremot framgå i kommentarmaterialet till ämnesplanen att ordförrådet består av olika delar, i vilket det metaforiska språket utgör en viktig del.

Styrdokumentsanalysen visar vidare att flera av de kunskaper och förmågor som betonas i ämnesplanens målbeskrivning är kopplade till ordförrådet. Utifrån ämnesplanens formuleringar kan dessa relateras till (1) språklig kompetens, vilken inbegriper kunskaper relaterade till språkbehärskning och språkkunnande, språkanvändning och språklig variation, och (2) språklig medvetenhet, vilken utgörs av förmågor som språkliga jämförelser och språklig reflektion. Ämnesplanens formuleringar och kommentarmaterialens beskrivningar av det kunskapsinnehåll som ska ingå i undervisningen är ibland vaga och otydliga. Ett exempel på en sådan otydlighet återfinns i ämnesplanens syfte gällande språkliga kunskaper och färdigheter i ämnet, där elever ska utveckla färdigheter *i* språket och kunskaper *om* språket. Här förtydligar ämnesplanens kommentarmaterial att färdigheter i språket inbegriper språkbehärskning, språkanvändning och språklig anpassning i tal och skrift, men anger inte i förhållande till vad dessa ska utvecklas.

Otydligheter i formuleringar av styrdokument lyfts fram i tidigare forskning av Bjuhr (2019), Economou (2015), Hultin (2006) och Sahlée (2017) och att dessa dokument därmed medger stort utrymme för tolkning. Tidigare forskning framhåller också att det ofta saknas referenspunkter att utgå från i styrdokumentet, vilket är något som bekräftas av denna delstudie. Resultatet visar att ämnets kunskapskrav inte ger några klara besked om vilken språkbehärskning som egentligen är önskvärd i gymnasiets tre kurser, utan här graderas denna endast utifrån om den inte begränsar eller begränsar den muntliga och skriftliga kommunikationen. Denna vaghet i formuleringen skulle behöva definieras eller ställas i förhållande till någon form av språklig referenspunkt för att förstås, det vill säga i förhållande till *vad* den inte begränsar eller begränsar gällande kommunikationen. Kommentarmaterialet till ämnesplanen borde kunna utnyttjas för förtydligande exempel och adekvata referenspunkter.

De kunskaper *om* språket som elever ska erbjudas möjlighet att utveckla är enligt kommentarmaterialet kunskaper om språkets struktur, en texts uppbyggnad eller attityder till olika språkbruk. Elever ska enligt ämnesplanen ha kunskaper *om* dessa tre områden men behöver inte ha kunskaper *i* dem, vilket framstår som märkligt. Här vore det mer rimligt att anta att eleven behöver

kunskaper i snarare än *om* målspråkets struktur som en del i sin utveckling av andraspråket.

En ytterligare vaghet i ämnesplanens formuleringar gäller kunskapskraven, utifrån vilka läraren ska bedöma elevers kunskaper och förmågor i de tre respektive kurserna. Även dessa är vagt och otydligt formulerade och det är svårt att utläsa vad Skolverket egentligen avser att elever språkligt ska behärska efter att de genomgått ämnets tre kurser. I betygskriterierna förekommer formuleringar om språkliga kunskaper och förmågor som ”tillräckligt goda”, ”begränsar endast i undantagsfall den skriftliga och muntliga kommunikationen” eller ”begränsar inte den skriftliga och muntliga kommunikationen” (Skolverket, u.å.). Precis som i fallet med syftesbeskrivningen ovan saknas referenspunkter och det framgår inte i förhållande till *vad* dessa kriterier ska uppfattas och förstås.

Trots att ämnesplanen, som ovan nämnts, ofta framstår som otydlig och vag i sina formuleringar är en viktig slutsats från studien att styrdokumentet för det mesta inte anger några begränsningar för hur läraren ska tolka, uppfatta och planera ordförrådsrelaterad undervisning eller vilket innehåll som kan eller inte kan ingå i denna. Därmed inrymmer styrdokumentet en potential för att elever genom studier i ämnet skulle kunna ges möjlighet att utveckla kunskaper om metaforiskt språk. En motivering för att utnyttja denna potential till meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i ordförrådsrelaterad undervisning är att det skulle kunna ha en språkutvecklande och stimulerande inverkan på elevernas lärande och bidra till utvecklandet av metaspråklig medvetenhet i målspråket.

### 9.1.2 Delstudie II: Intervjuundersökningen

Delstudien baseras på nio intervjuer med lärare i ämnet svenska som andraspråk och besvarar följande forskningsfråga: Vilka meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen kan analytiskt urskiljas i lärares uttalanden om sin undervisning i ämnet?

Studiens övergripande resultat är mångtydigt i det att metaforiskt språk förvisso tas upp i undervisningen, men inte systematiskt. Meningserbudanden om metaforiskt språk har ingen given plats i undervisningen, förutom i två sammanhang: i undervisning om muntlig och skriftlig argumentation i kurs 1 och 3, som en förberedelse för de båda kursernas avslutande nationella prov och i samband med litteraturanalys i kurs 1 och 2. I det första sammanhanget benämns metaforiska ord och uttryck främst som stilfigurer och i det andra sammanhanget, i samband med litteraturundervisning, förekommer benämningar som stilfigurer, stilmedel, bildspråk, metafor och liknelse. De meningserbudanden om metaforiskt språk som erbjuds i undervisningen kan därför sägas vara få. En ytterligare iakttagelse från resultatet är att lärarnas syn på metaforiskt språk tydligt färgas av det metaforperspektiv som är kännetecknande för den klassiska retorikens syn på metaforer, det vill säga som en

språklig utsmyckning som används i speciella kontexter, företrädesvis inom argumentation och analys av skönlitterära texter.

Resultatet visar att det går att finna flera orsaker till att det metaforiska språket ges så lite tid i undervisningen. Den främsta orsaken är elevernas olika behärskning av målspråket svenska. Andra orsaker som framkommer är elevernas skiftande skolbakgrund och deras tidigare kunskaper om metaforiskt språk i deras förstaspråk samt tidsbrist. Lärares upplevelse av tidsbrist i undervisningen är något som Bjuhr (2019) påtalar i sin avhandling och där lyfter hon fram liknande begränsande faktorer som även identifierats i innevarande studie. I likhet med Bjuhrs resultat (2019) är det stipulerade innehållet i ämnesplanen och kursplanerna exempel som påverkas av tid. I innevarande delstudie utgör också de nationella proven ett exempel som inverkar på lärares planering och indirekt leder till tidsbrist.

Studiens resultat pekar mot att undervisningen i ämnet ofta anpassas till en språklig medelnivå som kan fungera för den aktuella gruppens sammansättning. I likhet med den slutsats som Sahlée (2017) lyfter fram i sin studie av grundskoleämnet är det därmed svårt att avgöra vilka elever som ämnet egentligen passar och är utformat för. Ämnets undervisning lägger främst vikt vid att eleverna ska utveckla en grundläggande förståelse och språkliga baskunskaper i svenska, snarare än att ges möjlighet till fördjupade kunskaper i och om språket. Detta anknyter till resultat från tidigare forskning av Economou (2015) och Bjuhr (2019, där den senare uttrycker att ämnet saknar definitioner för vilken språklig nivå som eleven ytterst ska sträva efter. Detsamma kan här sägas om ämnet utifrån lärarnas utsagor om undervisningen.

Walldén (2019a) visar i sin studie att fasta uttryck, målände språk och abstrakta formuleringar kan utgöra viktiga fokus i andraspråksundervisningen och bidra till språkutveckling. Han betonar också möjligheten att arbeta med lexikala metaforer på ett strukturerat sätt i undervisningen, till exempel genom att medvetandegöra elever om olika typer av metaforer, att jämföra metaforiska uttryck mellan språk och diskutera vilka kulturspecifika föreställningar de speglar. Ett sådant arbetssätt skulle med fördel också kunna användas mer planerat i undervisningen i svenska som andraspråk i gymnasiet. Intervjuundersökningen i delstudie II i innevarande avhandling visar att jämförelser mellan elevens språk och målspråket förekommer i undervisningen men att det inte prioriteras. Att lägga mer vikt vid språkliga jämförelser för att göra eleverna medvetna om olika nyanser i språk och mellan språk får också stöd i ämnesplanens målbeskrivning, vilket har visats i delstudie I.

Trots att det förelåg olika utbildningsbakgrunder i den grupp av vuxenelever som deltog i Walldéns studie så framhåller författaren att dessa elever ändå kan antas vilja använda abstrakta formuleringar när de diskuterar och värderar den lästa skönlitteraturen. Detta är något som också kan tänkas gälla för elever i gymnasiets undervisning i svenska som andraspråk. Både de och vuxeneleverna bör erbjudas möjlighet att utveckla ett språk som kan innehålla både konkreta och abstrakta formuleringar samt fasta och bildliga uttryck.

En tydlig slutsats från delstudien är att lärarna menar att elever har svårt att förstå metaforiska ord och uttryck, vilket är något som också bekräftas av tidigare forskning av Askeland (2006), Golden (2005, 2006), Lindberg (2017), Olvegård (2014) och Walldén (2019a). I likhet med resultat från tidigare forskning uppger lärarna att elever generellt behöver uttrycklig hjälp och stöttning för att förstå metaforiskt språk i alla typer av texter och tal. Mot bakgrund av de faktorer som nämndes ovan gällande elevgruppernas heterogenitet är det lätt att förstå att lärare i svenska som andraspråk på gymnasiet väljer att prioritera undervisningsinnehåll som ger eleverna möjlighet att utveckla baskunskaper i målspråket. Ett problem med denna situation är att gymnasiestudier förutsätter att eleven redan utvecklat ett fungerande skolspråk som gör att de kan följa undervisningen i alla de ämnen som undervisas på målspråket eller med hjälp av detsamma.

### 9.1.3 Delstudie III: Läroboksundersökningen

Den sista delstudien undersöker innehållet i läroböcker i ämnet svenska som andraspråk och besvarar den tredje forskningsfrågan: Vilka meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen kan analytiskt urskiljas i läroböcker för kurserna svenska som andraspråk 1, 2 och 3 i gymnasieskolan?

Studiens övergripande resultat visar att meningserbjudanden om metaforiskt språk ges ett mycket begränsat utrymme i huvuddelen av de undersökta läroböckerna. Av de sju undersökta läroböckerna är det endast en, kombinationsläroboken *Språkporten SVA 1 2 3* (Åberg, 2018), som genomgående tar upp metaforiskt språk. Förutom denna föreligger inga skillnader mellan läroböcker för kurs 1, 2 och 3 inom samma serie i hur de tar upp metaforiskt språk, utan seriernas läroböcker följer här ett gemensamt mönster.

Resultatet visar vidare att de olika läroböckerna presenterar och definierar metaforiskt språk på olika sätt. I samtliga läroböcker förekommer begreppet metafor, men det används även relaterade uttryck som *målande språk*, *bildspråk*, *idiomatiska uttryck*, *idiom*, *fasta uttryck*, *fasta par* och *talesätt*. En möjlig anledning till mängden benämningar för ord och uttryck med metaforisk betydelse kan vara den rådande definitionsproblematik inom svensk forskning som Sköldberg redan 2004 lyfte fram i sin studie om idiom. En annan anledning kan vara att läroböckernas innehåll speglar läroboksförfattarnas uppfattningar om vad som är relevant kunskap i ämnet i förhållande till kursplanens stipulerade innehåll.

Ord och uttryck som kan relateras till metaforiskt språk tas främst upp i samband med teman eller kapitel som behandlar muntlig och skriftlig argumentation och analys av skönlitteratur och förekommer i avsnitt som beskriver stilmedel och stilfigurer. Det metaforiska språkets begränsade utrymme i läroböckerna kan förklaras med läroboksförfattarnas syn på metaforiska uttryck i språket. Huvuddelen av läroböckerna uppvisar en syn på metaforiskt språk

som något som förekommer i tydligt avgränsade kontexter som argumentation och analys av skönlitteratur och som har funktionen av stilistisk utsmyckning i tal eller text.

En viktig slutsats som ytterligare kan förklara det metaforiska språkets undanskymda roll i läroböckerna står att finna i läroböckernas tilltal till eleven, det utvalda innehållets komplexitet och lärobokstextens språknivå. Samtliga läroböcker i materialet har förord som vänder sig till eleven. Utformning och budskap är likartat i läroböckerna med ett undantag, *Språkporten SVA 1 2 3* (Åberg, 2018). Huvuddelen av läroböckerna anger redan i förordet att de vänder sig till elever som vill klara av kursen/kurserna i svenska som andraspråk, medan *Språkporten SVA 1 2 3* (Åberg, 2018) adresserar elever som redan har en god nivå i målspråket men som vill nå en mer avancerad nivå.

Denna skillnad mellan läroböckerna visar sig också i det valda innehållets komplexitet, där *Språkporten SVA 1 2 3* innehåller mer avancerade texter, håller högre stilnivå i texten och ger utförligare och längre beskrivningar än de andra böckerna. Detta förhållande för tankarna till det som Bergman (2007) i sin studie om svenskundervisning på gymnasiet beskriver som ett reducerat innehåll. Precis som lärarna i Bergmans studie erbjuder varianter på samma tema beroende på om eleverna studerar på ett studie- eller ett yrkesförberedande program, erbjuder läroboksförfattarna böcker med ett reducerat och förenklat innehåll och ett enklare och tillrättalagt språkbruk för elever som studerar svenska som andraspråk.

## 9.2 Meningserbjudanden om metaforiskt språk i undervisningens arenor – jämförelser

I detta avsnitt diskuteras meningserbjudande undervisning om metaforiskt språk i förhållande till de tre läroplansarenor som undersöks i denna studie utifrån ett jämförande perspektiv. Styrdokumentet eller formuleringsarenan utgör här den viktigaste arenan eftersom den stipulerar vad man utifrån myndighetshåll har bestämt att undervisningen i ämnet ska innehålla. I innevarande studie representeras formuleringsarenan av ämnesplanen för svenska som andraspråk (Skolverket, u.å.), ämnesplanens kommentarmaterial (Skolverket, 2017) och det skolformsövergripande kommentarmaterialet *Få syn på språket* (Skolverket, 2012).

Metaforiskt språk nämns inte i de undersökta styrdokumentet för ämnet svenska som andraspråk, förutom att termen *idiom* nämns i ämnesplanens beskrivning av betygsriterierna för betyg A i kurs 3 i gymnasiet. Eftersom metaforiskt språk är en del av språkets ordförråd undersöktes formuleringar i styrdokumentet som kan relateras till ordförråd och ordförståelse. Dessa utgör i sammanhanget exempel på innehåll som kan inrymma meningserbjudanden om metaforiskt språk.

Formuleringar om ordförråd och ordförståelse framhålls tydligt i ämnesplanens målbeskrivning i form av olika förmågor och kunskaper som eleven ska ges möjlighet att utveckla under sina studier i gymnasiet kurser. De förmågor och kunskaper som listas i målbeskrivningen återkommer också i det centrala innehållet i ämnets tre kurser. Här betonas kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad och språkliga normer samt kunskaper om språk och språklig variation. De förmågor som beskrivs är användning av ett rikt ordförråd och jämförelser mellan målspråket svenska och det egna modersmålet och andra språk som eleven behärskar. I ämnesplanens målbeskrivning listas även förmågor som indirekt relaterar till ordförråd och ordförståelse och som därigenom också kan inrymma möjliga meningserbudanden om metaforiskt språk. Dessa förmågor berör läsning och reflektion över texter av olika slag samt reflektion över skönlitterära texter i olika former.

En slutsats från delstudie I är att formuleringsarenan innehåller en potential för meningserbudanden om metaforiskt språk. Denna potential utnyttjas dock i mycket liten utsträckning i de övriga två arenorna av undervisning, transformeringsarenan och realiseringsarenan, av vilka den första representeras av lärares och läroboksförfattares tolkning av ämnesplanen och den senare av lärarens utsagor om ämnets undervisning.

I ämnet svenska som andraspråk framstår transformeringsarenan och realiseringsarenan som mycket beroende av formuleringsarenan. Delstudie II visar att undervisningen i svenska som andraspråk planeras och struktureras ganska strikt utifrån det stipulerade innehållet i kursplanerna och i förhållande till de nationella prov som ingår i slutet av kurs 1 och kurs 3. Dessa kurser framstår som hårt styrda av ämnesplanen och av snäva tidsramar. Kurs 2, där det inte förekommer nationella prov, tycks vara den kurs som ger mest utrymme för bearbetning och fördjupning av kursinnehållet och där lärarna också ges större frihet att ta upp innehåll som inte explicit uttrycks i ämnesplanen.

Meningserbudanden om metaforiskt språk ges inte systematiskt i undervisningen förutom i samband med moment som behandlar argumentation i muntlig och skriftlig framställning, företrädesvis i kurs 1 och kurs 3 som förberedelse inför nationella prov. I denna undervisning ligger fokus främst på att eleverna ska lära sig att använda retoriska stilfigurer i muntliga och skriftliga argumentationer för att därigenom förbättra sina möjligheter till högre betyg. Undervisningen om stilfigurer innehåller generellt inga reflektioner över ord med metaforisk betydelse från ett semantiskt perspektiv.

I samband med moment i undervisningen där skönlitterär läsning ingår förekommer meningserbudanden om metaforiskt språk ibland i samband med diktanalys eller då eleverna har behov av stöttning i läsningen av romaner, romanutdrag eller noveller.

Ett liknande förhållande kan iaktas i transformeringsarenan genom läroböckernas kapitel om argumentation, kommunikation och litteraturanlys. Dessa ger ofta mycket kortfattade beskrivningar av metaforiskt språk och stilfigurer tillsammans med några få belysande exempel. Både transformerings-

arenan och realiseringsarenan uppvisar en syn på metaforiskt språk som är i linje med den klassiska retorikens (se avsnitt 2.4) och som något som hör hemma endast i vissa avgränsade språkliga kontexter som exempelvis argumentation, kommunikation och skönlitteratur.

Studierna visar sammantaget att formuleringsarenan har en styrande inverkan på det innehåll som förverkligas i transformeringsarenan och realiseringsarenan. Lärare och läroboksförfattare styrs i stor utsträckning av ämnesplanen när de väljer ut det innehåll som ska ingå i undervisningen och det som inte framhålls explicit där riskerar att få en marginaliserad plats i undervisningen. Undervisningen om metaforiskt språk framstår här som ett tydligt exempel på detta.

### 9.3 Meningserbjudanden om metaforiskt språk och ämneskonceptioner – ett samband

Meningserbjudande undervisning har ett samband med ämneskonceptioner eftersom lärare och läroboksförfattare gör val om undervisningsinnehållet utifrån en kombination av styrdokumentet och vad som enligt deras erfarenheter, traditioner och ämningsuppfattningar kan och bör tas upp inom ämnet. Meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen är på så sätt avhängigt den typ av svenskämne som svenska som andraspråk är och i nuläget tillmäter inte lärare och läroboksförfattare metaforiskt språk någon större betydelse i ämnesundervisningen.

I ämnet går det att finna spår av samtliga av Malmgrens (1996) tre svenskämneskonceptioner, *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*, *svenska som färdighetsämne* och *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Mot bakgrund av de tre delstudiernas resultat framstår ämnet som helhet till största delen som ett färdighetsämne där fokus främst riktas mot att lära in basfärdigheter och formella språkfärdigheter i målspråket. Konceptionen *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* går inte att identifiera i ämnesplanen, men väl i några lärares utsagor om undervisningsinnehåll, arbetsmoment och arbetssätt samt i vissa av de undersökta läroböckernas innehåll. Styrdokumentet framhåller att eleven ska ges möjlighet att utveckla och erövra ett funktionellt och rikt andraspråk och att utveckla sin personlighet och stärka sin flerspråkighet, men vad som kännetecknar ett sådant språk ges ingen vidare förklaring i styrdokumentet.

Flera av ämnesplanens formuleringar kan förstås som att svenska som andraspråk kan räknas som ett färdighetsämne men med inslag av *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Utmärkande är målbeskrivningens uppräknings av kunskaper och förmågor som elever ska ges möjlighet att utveckla, med endast två mål som avser kunskaper och sex mål som avser förmågor. Detta är speciellt intressant i jämförelse med ämnesplanen i svenska som har fem

kunskapsmål och endast tre mål som beskriver förmågor. Detta ger en indikation om att kunskaper och förmågor värderas olika inom de båda svenskämnen, trots att de ska betraktas som likvärdiga.

De erfarenhetspedagogiska inslagen i ämnesplanen utgörs främst av de mål som berör förmåga till reflektion över den egna språkinläringen och att göra jämförelser mellan modersmål och målspråk. Dessa mål framhävs i ämnesplanens kommentarmaterial och beskrivs som speciellt viktiga för elevers möjlighet att ”förstärka en metaspråklig medvetenhet” (Skolverket, 2017, s. 1). Här ger ämnesplanen klart och tydligt utrymme för undervisning som syftar till att medvetandegöra eleverna om olika språkliga nyanser, vilka också skulle kunna inbegripa meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll. Ämnesplanens kommentarmaterial fastslår också att kraven på ”att föra metaspråkliga resonemang” är högre i gymnasiet än i grundskolan (Skolverket, 2017, s. 3), vilket indikerar att det ”rika och funktionella” andraspråk som eleverna ska erbjudas att utveckla i ämnet är ett språkbruk som är mer avancerat än det som krävs i grundskolan.

Svenskämneskonceptionerna *svenska som färdighetsämne* och *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* bekräftas också i lärarnas utsagor om sin undervisning och i läroböckernas kunskapsinnehåll. Fokus i undervisningen riktas främst mot formella språkfärdigheter och muntliga och skriftliga språkövningar. Dessa inriktas ofta mot ordkunskap, ordförråd och ordförståelse och sådana inslag avspeglas också tydligt i de olika läroböckerna, vilka innehåller ordövningar av olika slag i samband med texter.

En stor del av undervisningen ägnas åt muntlig och skriftlig kommunikation och åt läsande av olika typer av texter. Textläsningen inriktas främst på förståelse av innehållet och på att dra slutsatser av det man läst. Att reflektera över språkets form och olika betydelser av ord och uttryck i språket är inte något som prioriteras, varken i den allmänna språkundervisningen eller i litteraturundervisningen. Läsningen följs ofta upp muntligt genom diskussioner och i olika typer av text- och boksamtal. Denna inriktning på innehåll och handling i texten gäller både allmän språkundervisning och litteraturundervisning och bekräftas även genom läroböckerna, där en översiktlig förståelse av innehållet betonas.

I undervisningen kan ämneskonceptionen *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* identifieras genom att lärarna i sina didaktiska val anpassar litterära genrer och verk efter elevernas intressen, erfarenheter, bakgrund och förutsättningar. Ett annat erfarenhetspedagogiskt inslag utgörs av jämförelser mellan elevens modersmål och målspråket. Som nämnts ovan är jämförelser mellan de språk som eleven behärskar och målspråket något som framhålls specifikt i ämnesplanen eftersom det kan hjälpa eleven att utveckla metaspråklig medvetenhet. Studiens resultat visar att detta viktiga inslag förvisso förekommer, men det är inget som prioriteras eller ges något större utrymme i undervisningen i ämnets tre kurser. Resultatet av intervjustudien visar att detta kan ha flera orsaker, men något som framstår som tydligt är att lärare uppfattar att



ämnet till stor del styrs av ämnesplanen och dess målbeskrivning, vilken avspeglas i de tre kursernas respektive centrala innehåll och att lärare upplever brist på tid. De har därför inte möjlighet att ge något större utrymme i undervisningen för metaspråkliga resonemang och övningar. Ämnets undervisning sker ofta utifrån olika teman och läroböckerna har också tematiska dispositioner, vilket är ytterligare ett utmärkande kännetecken för *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*.

Ämnets tillhörighet som främst ett färdighetsämne för basala förmågor i språket kan förklara varför ämnet lägger så liten vikt vid den del av ordförrådet som det metaforiska språket tillhör. Som nämnts ovan visar tidigare forskning att ämnet har en lång tradition av att fungera som ett stödämne (Economou, 2018) och har beskrivits som nyttobetonat (Hultin, 2012). Det finns flera anledningar till att ämnet har kommit att uppfattas så. Resultaten av delstudie II visar en bild av heterogena undervisningsgrupper med varierande språkkunskaper i svenska och där undervisningen främst inriktas på att hjälpa eleverna att utveckla språket så pass att de kan uppnå godkända betyg i gymnasiets ämnen.

Färdighetsinriktningen är också tydlig i huvuddelen av läroböckerna i ämnet. Endast en av de analyserade läroböckerna, *Språkporten SVA 1 2 3* (Åström, 2018), vänder sig till elever som redan har en god språkbehärskning i målspråket men som vill utveckla denna till en nivå som motsvarar GERS-skalans nivå C1 och C2 (se avsnitt 8.5 samt fotnot 31).

Det finns flera orsaker till att ämnet kan uppfattas som främst ett färdighetsämne. Här kan ämnesplanens fokus på förmågor snarare än kunskaper eventuellt vara en bidragande faktor till hur lärare och läroboksförfattare uppfattar ämnet och vad som ska undervisas. I ämnesplanens formuleringar finns inget som säger att de färdigheter som eleverna ska erbjudas att utveckla endast behöver vara basala eller begränsade till någon viss nivå och inget motsäger heller att färdigheterna skulle kunna inkludera kunskaper om språkets olika former när det gäller ords semantiska och pragmatiska betydelse.

Redan i ämnesplanens syftesbeskrivning nämns ett "funktionellt och rikt andraspråk" (Skolverket, u. å., s. 1) som något som elever som studerar svenska som andraspråk i gymnasiet ska ges möjlighet att utveckla. Skolverket definierar inte vad som kännetecknar ett funktionellt språk, men det går att utifrån ämnesplanen, de kontextualiserande kommentarmaterialen och tidigare forskning dra slutsatsen att det rör sig om en funktionell och pragmatiskt inriktad språkbehärskning, där eleven ska lära sig att använda språket på ett funktionellt sätt i olika sociala situationer där eleven har ett behov av att kunna kommunicera (Hägerfeldt, Dabeski & Söderström Lareu, 2011; Sahlée, 2017; Skolverket, 2017; Skolverket, 2012). Detta pragmatiska språkbruk utgår från vilken funktion språket har i relation till kommunikationens kontext, syfte och mottagare och eleven kan därmed öva upp "olika strategier och en förmåga att använda dessa beroende på situation" (Skolverket, 2017, s. 2).

Mot bakgrund av tidigare forskning (Littlemore, Chen, Koester & Barnden, 2011; Littlemore & Low, 2006a; Steen m.fl., 2010) som visar att metaforiska ord och uttryck förekommer i en rad olika kommunikativa kontexter går det att hävda att kunskaper om metaforiskt språk definitivt kan och bör inrymmas i ett funktionellt språk. Detta gäller inte endast det mer vetenskapligt inriktade skolspråket, utan även det muntliga och skriftliga vardagsspråk som finns utanför skolkontexten, till exempel på praktikplatser och arbetsplatser eller vid möte med personal inom skola, vård och omsorg.

En slutsats av studiens resultat betraktade utifrån ett ämneskonceptionellt perspektiv är att ämnet har och kanske fortsättningsvis måste ha en betoning på att ge elever möjligheter att utveckla färdigheter i målspråket. Därmed har konceptionen *svenska som färdighetsämne* en given plats i ämnet. Konceptionen *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* förekommer i ämnet men skulle med fördel kunna ges mer utrymme, eftersom det erfarenhetspedagogiska perspektivet ger utrymme för såväl individuella och erfarenhetsbaserade som samhällskritiska reflektioner över språk och språkbruk. Ett sätt att berika färdighetsämnet och samtidigt fördjupa de erfarenhetspedagogiska inslagen skulle kunna vara att funktionalisera färdighetsträningen och ”inordna den i ett sammanhängande kunskapssökande arbete” (L.-G. Malmgren, 1996, s. 89).

En brist som framträder i resultatet är att de erfarenhetspedagogiska inslagen inte riktigt tillvaratas och utvecklas, vilket leder till att undervisningen framstår som begränsad och ibland mindre kognitivt utmanande. En annan viktig iakttagelse är att konceptionen *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* nästan helt saknas i undervisningen, vilket pekar mot en underskattning av elevgruppen som studerar svenska som andraspråk i gymnasiet. Med tanke på att ämnena svenska och svenska som andraspråk ska vara likvärdiga är detta oroande ur ett jämlikhetsperspektiv.

### 9.3.1 Utbildningskonceptionella mönster

Konceptionsbegreppen inom det läroplansteoretiska perspektiv som denna studie utgår från används för att beskriva rådande synsätt på utbildningens funktion och mening, det vill säga utbildningskonceptioner. I detta fall uppehåller jag mig vid två utbildningskonceptioner: den demokratiska utbildningskonceptionen och den nationell-instrumentella utbildningskonceptionen. Begreppet konception används även för att beskriva ämneskonceptioner, vilka utgör de traditioner, erfarenheter och uppfattningar om ett ämne som ytterst kan påverka undervisningens innehåll och styra vad som i läroplanens olika arenor väljs ut och väljs bort som ämnesinnehåll. Dessa båda konceptioner hänger enligt mitt förmenande samman på liknande sätt som att meningserbjudande undervisning har ett samband med de ämneskonceptioner som präglar ett ämne.

Enligt Englund (T. Englund, 1988, 2005) kan utbildningskonceptioner användas för att kategorisera samtidens rådande syn på utbildningens funktion och mening och i sammanhanget är det intressant att se vilka utbildningskonceptionella mönster som går att utläsa i betraktandet av ämnet svenska som andraspråk. Vad har ämnet för funktion och mening? För vem är ämnet till och vilken språk- och kunskapssyn representerar det?

Tidigare läroplansteoretisk forskning av Sundberg och Wahlström (2016) visar att läroplanen har stor betydelse och inverkan på undervisningens innehåll, planering och de kunskapskrav som ska ställas på eleverna. Detta är något som känns igen från resultatet av delstudie II, vilket bekräftar ämnesplanens styrande inverkan i ämnet svenska som andraspråk. Innehåll och undervisning i ämnet styrs till stor del av det som explicit står i ämnesplanen, vilket innebär att annat möjligt undervisningsinnehåll tonas ned eller tas bort.

Som nämnts ovan utgör de elever som läser ämnet ofta en heterogen grupp beträffande skolbakgrund och språkkunskaper i målspråket. Som framgår av resultatet från delstudie II har många av eleverna varit i Sverige i mindre än fem år, vilket gör att de kanske har utvecklat ett kommunikativt vardagsspråk, men att de ännu inte utvecklat det mer avancerade skolspråk som beskrivits inom tidigare forskning och som är en förutsättning för gymnasiestudier (Viberg, 1993; Cummins, 2000, 2008; Löthagen, Lundenmark & Modigh, 2012; Hajer & Meestringa, 2014). Svenska som andraspråk kan härigenom förstås som ett ämne för elever som inte riktigt behärskar språket, men som förhoppningsvis kan utveckla det under sin gymnasietid.

Det är inte lätt att förstå vilken typ av språk och språknivå som ämnet svenska som andraspråk vill erbjuda elever att utveckla. I ämnesplanen nämns, som ovan beskrivits, en rad begrepp som kan kopplas till språkbehärskning och språkliga färdigheter, men dessa ges inte någon förklaring eller definition. Som påpekats i tidigare forskning (Bjuhr, 2019; Economou, 2015; Hultin, 2006; Sahlée, 2017) saknas ofta referenspunkter att utgå från i styrdokumentet och det framgår inte i förhållande till *vad* något ska utvecklas eller bedömas. Av den anledningen är det svårt att avgöra vad som utmärker en *kommunikativ språkförmåga*, *ett rikt språk* eller *ett funktionellt andraspråk*. Styrdokumentet erbjuder därmed stort utrymme för tolkning.

Betygskriterierna i ämnet ger heller inga indikationer om vilken nivå av språkbehärskning som är önskvärd för gymnasiets tre kurser, utan här graderas elevens språkbehärskning endast utifrån om den inte begränsar eller begränsar den muntliga och språkliga kommunikationen. Denna vaghet i formuleringen skulle behöva definieras eller ställas i förhållande till någon form av språklig referenspunkt för att förstås.

Utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv tillskriver olika konceptioner även ämnen skiftande positioner, vilka kan ha en inverkan på status, karaktär och innehåll. Detta fenomen har påpekats av bland andra Torpsten (2011) som beskriver att många elever upplever en uppdelning mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk, där det sistnämnda förknippas med negativa attityder

och låga förväntningar. Som nämnts ovan har ämnet även rykte om att vara ett stödämne eller nyttoämne (Economou, 2015; Hultin, 2012; Hyltenstam & Milani, 2012).

En pågående diskussion inom läroplansteorin är frågan om hur den ökade globaliseringen i samhället och inflytande från olika transnationella organisationer som EU och OECD påverkar det nationella utbildningssystemet och synen på kunskap. Denna diskussion berör inte ämnet svenska som andraspråk specifikt, men har en indirekt koppling till ämnet genom den instrumentella kunskapssyn som de inflytelserika transnationella organisationerna förmedlar (Sundberg & Wahlström, 2012; Wahlström, 2015). Enligt Sundberg och Wahlström (2012) har en förskjutning skett från den demokratiska utbildningskonceptionen till vad de benämner som den denationell-instrumentella utbildningskonceptionen. Denna transnationella utbildningsdiskurs kännetecknas enligt Sundberg och Wahlström (2012) och Wahlström (2014, 2015) av ett ökat fokus på evidens, mätning och jämförbarhet mellan utbildningssystem och den utmärks också av en syn på utbildning där kunskapens ekonomiska nytta framhävs snarare än dess värde i sig (Wahlström, 2011; Wahlström & Sundberg, 2015).

Ett tydligt exempel på transnationell koppling till det nationella skolsystemet är den europeiska språknivåskalan GERS (2009), utifrån vilken de svenska kurs- och ämnesplanerna i engelska, moderna språk och teckenspråk för hörande tar sin utgångspunkt. Även den svenska utbildningen Komvux i svenska för invandrare, sfi, utgår från den europeiska referensramen för språk. Ämnet svenska som andraspråk utgår inte från GERS-skalan, men det finns läroböcker som är anpassade för det svenska skolämnet och som samtidigt har som syfte att erbjuda ett innehåll som möter GERS-skalans språknivåer C1 och C2. Läroboken *Språkporten SVA 1 2 3* (Åström, 2018) som ingår som material i delstudie III är ett exempel på en sådan bok. I läroböcker från två andra serier som ingår i studien (Åkerberg & Norefalk, 2020, 2021; Markstedt & Löwenhielm, 2019; Markstedt & Bogren, 2021) förekommer bedömningsmatriser och betygsmatriser för att eleven ska kunna mäta sina kunskaper genom självskattning, vilket kan ses som exempel på det fokus på mätande av kunskaper och jämförelser som enligt Sundberg och Wahlström är utmärkande för den denationell-instrumentella utbildningskonceptionen (Sundberg & Wahlström, 2012; Wahlström, 2014, 2015; Wahlström & Sundberg, 2015).

I GERS-skalan återfinns också en del formuleringar som känns igen från ämnesplanen och kommentarmaterialen för svenska som andraspråk, till exempel uttryck som kommunikativ språkförmåga, språklig kompetens och ett funktionellt andraspråk. Ovan nämnda exempel indikerar att ämnesplanen för svenska som andraspråk i gymnasiet uppvisar transnationella influenser och att det går att märka en nyttobetonad inriktning mot färdighetsträning och funktionalitet inom ämnet. Något som Sundberg och Wahlström (2015, 2016) lyfter fram som kännetecknen på den denationella-instrumentella utbildningskonceptionen är en nyttoaserad syn på kunskap, där denna främst betraktas

som ett medel för att nå andra mål. Kunskap har utifrån detta synsätt inget egentligt värde i sig. Denna kunskapssyn kan kännas igen i ämnet svenska som andraspråk. I ämnesplanens målbeskrivning visar det sig till exempel i fördelningen mellan antalet kunskaper och förmågor som eleven ska ges möjlighet att utveckla, där sex mål listas för förmågor men endast två för kunskaper.

Ett annat exempel är formuleringen i ämnesplanens syftesbeskrivning om att elever ska utveckla "[f]ärdigheter i och kunskaper om det svenska språket" (Skolverket, u.å., s. 1), men där dessa färdigheter och vari de bör bestå inte förklaras explicit. Av de kontextualiserande kommentarmaterialens knappa förklaringar går det att dra slutsatsen att färdigheter i språket gäller någon form av allmän språkbehärskning medan kunskaper om språket gäller att elever ska känna till saker om det svenska språkets struktur, men nödvändigtvis inte ha kunskaper i det. Ytterligare ett exempel är litteraturundervisningen i ämnet, där läsning av skönlitterära texter främst har ett språkutvecklande syfte och även ska ge insikter om *andras* erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar. Det primära syftet med läsningen är inte att elever ska ges möjlighet till en individuell litterär upplevelse, utan litteraturen utnyttjas här snarare som en form av faktabank om andra människors erfarenheter och inre liv.

Utifrån min tolkning pekar detta mot att endast en instrumentell och nytto-betonad kunskap är att förvänta från elever som läser svenska som andraspråk på gymnasiet. Jag håller härvid med Sundberg och Wahlström i deras uttalande att en pågående transnationell trend är tydligt märkbar, "men ingalunda given när det gäller konsekvenser" (Sundberg & Wahlström, 2016, s. 271).

## 9.4 Avhandlingens kunskapsbidrag och en ämnesreflektion

Denna avhandling bidrar med kunskap om ett kunskapsinnehåll som hittills har utforskats mycket sparsamt inom det nationella ämnesdidaktiska fältet med inriktning mot svenska. Ämnet svenska som andraspråk är, som Sahlée (2017) påpekat, ett väl utforskat ämne utifrån sin historia och utveckling. Uppfattningar om ämnet varierar dock avseende hur ämnet är och bör vara organiserat, vilken målgrupp det vänder sig till och vilken funktion ämnet bör ha. Debatten om ämnet har pågått nästan så länge som ämnet existerat (Economou, 2015; Sahlée, 2017; Tingbjörn, 2004) och det pågår i skrivande stund en översyn över ämnet och en ny läroplan för gymnasieskolan är under arbete och kommer att gälla från år 2025.

Det främsta kunskapsbidraget som denna avhandling tillför inom svensk-ämnesdidaktiken är (1) att visa vilka potentiella meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll som ämnet svenska som andraspråk i gymnasiet inrymmer samt (2) att framhålla var och i vilka sammanhang dessa

meningserbjudanden kan urskiljas i ämnets styrdokument. Ämnesplanen är här central eftersom den utgör rammar för ämnesundervisningens planering och innehåll.

Som nämnts visar studiens resultat att styrdokumentet ger utrymme för meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisningen men att dessa inte tas tillvara generellt, utan koncentreras endast till vissa undervisningskontexter. Området behöver därför ges en mer framträdande plats i styrdokumentet, till exempel i ämnesplanens kommentarmaterial. Om utbildningen i enlighet med skollagen ska vila på vetenskaplig grund, så behöver ämnesplanen och kursplanerna också utgå från det. I denna studies sammanhang innebär det att metaforiskt språk som kunskapsinnehåll behöver synliggöras i styrdokumentet. Ordförärsundervisningen i ämnet svenska som andraspråk riskerar annars att bli begränsad och ytlig och inte ge elever möjlighet att utveckla ett funktionellt, avancerat andraspråkspråk.

Här finns med andra ord en förlorad potential som skulle kunna tas tillvara av såväl lärare som läroboksförfattare för att utveckla elevers metaspråkliga medvetenhet. Genom att mer planerat och i språkutvecklande syfte ta upp och diskutera metaforiskt språk i olika sammanhang kan undervisningen också uppfylla ämnesplanens stipulerade mål för kunskaper och förmågor relaterade till språklig reflektion, ”att föra metaspråkliga resonemang” och ”förstärka en metaspråklig medvetenhet” (Skolverket, 2017, s. 1f.). En möjlig förklaring till att lärarna i svenska som andraspråk inte ser denna potential och därför inte tolkar ämnesplanen som att den kan innehålla meningserbjudanden om metaforiskt språk i ordförärsundervisningen skulle kunna vara att de själva i sin lärarutbildning inte fått någon explicit undervisning om metaforiskt språk.

Ytterligare ett kunskapsbidrag med studien är att framhålla att det metaforiska språket bör räknas som ett viktigt kunskapsinnehåll i undervisningen som helhet och i samtliga av ämnets tre kurser. Det finns en samsyn inom tidigare forskning gällande ordförärsrådets betydelse för språkinläring och språkförståelse i tal och skrift (Elbro, 2004; Enström, 2004; Hyltenstam, 2010; Lindberg, 2006, 2017) och här utgör det metaforiska språket en liten men betydelsefull del.

Ordförärsundervisning har som nämnts en central roll i både grundskolan och gymnasiet, vilket har betonats av tidigare forskning inom området (Hyltenstam & Lindberg, 2004; Lindberg, 2017). Eftersom lärande och bedömning av kunskaper i skolan nästan uteslutande sker genom språket är behärskning av undervisningsspråket en förutsättning för att denna elevgrupp ska nå skolframgång (Hyltenstam & Lindberg, 2004; Nygård Larsson, 2013; Schleppegrell & O’Hallaron, 2011).

Ämnet svenska som andraspråk fyller en viktig funktion i den inlärningsprocess som ett andraspråk innebär men i gymnasiet syftar det också, i större utsträckning än i grundskolan, till att ge elever stöd i utvecklandet av det mer avancerade skolspråk som förekommer i alla ämnesstudier där svenska är undervisningsspråk. I den språkutvecklande undervisning som framhålls i

tidigare forskning (Golden, 2005, 2006; Hajer, 2003; Hajer & Meestringa, 2014) skulle undervisning om metaforiskt språk kunna verka medvetandehöjande och bidra till att utveckla elevers metaspråkliga kunskaper i målspråket.

Flera forskare med anknytning till det ämnesdidaktiska fältet redovisar sedan 2000-talet resultat om andraspråksinlärares speciella svårigheter att förstå ord och uttryck med metaforisk betydelse (Magnusson, 2011; Olvegård, 2014), men intressant nog är det få inom det didaktiska fältet med inriktning mot andraspråk som riktat intresse mot det metaforiska språket i målspråksundervisningen. Denna typ av bildliga ord och uttryck i ordförrådet har främst tagits upp i ämnesdidaktiska studier om undervisning i skolämnen som matematik (Askeland, 2006), naturvetenskap (Askeland, 2006; Pramling, 2006; Jeppsson, 2012) och samhällsvetenskap (Golden, 2006; Olvegård, 2014). Metaforiskt språk i målspråksundervisning har behandlats av Askeland (2006, 2008) gällande det norska språket i läromedel och av Walldén (2019a) i en studie som behandlar litteraturundervisning för elever i grundläggande vuxenutbildning.

Det kan finnas flera tänkbara orsaker till att det metaforiska språket i andraspråksundervisning inte utforskas mer i svensk didaktisk andraspråksforskning. Den troligaste anledningen är att fokus främst riktas mot nyanlända elevers språkinträdning, eftersom behovet där är störst. Här prioriteras att eleverna snabbt lär sig svenska så pass bra att de kan följa med i undervisningen och utveckla sina språkkunskaper vidare så att de kan övergå till ett nationellt program. I detta sammanhang är grundläggande språkträning, inkluderande ordförråd och ordkunskap och läsförståelse, på sin plats men kanske inte att blanda in metaforiskt språk, vilket enligt tidigare forskning mer förknippas med en skolspråklig och mer avancerad behärskning av målspråket (Hajer & Meestringa, 2014; Hyltenstam, 2010; Hägerfeldt, Dabeski & Söderström Larreu, 2011).

En ytterligare förklaring till att forskning om svenska som andraspråk i gymnasiet inte intresserat sig för metaforiskt språk är att ämnets elever till viss del är desamma som de som Bjuhr (2019) beskriver i sin studie och som lärarna i denna avhandlings andra delstudie berättar om, det vill säga elever som inte har varit i Sverige så länge och som efter språkinträdningen gått vidare till nationella program.

Eftersom svenska och svenska som andraspråk är tänkta att vara likvärdiga ämnen i gymnasiet är denna situation besvärlig på många sätt, både för lärarna och för eleverna. Lärarna måste ständigt anpassa undervisningen utifrån undervisningsgruppens varierande språkkunskaper, snarare än efter ämnesplanens målbeskrivning och det centrala innehållet i ämnets respektive kurser. Detta kan göra att olika undervisningsgrupper får olika undervisning, vilket är något som för tankarna till Bergmans (2007) studie om undervisning för studieförberedande program respektive yrkesprogram. Denna språkproblematik är svår att se en enkel lösning på, men som framhållits av både Sahlée (2017) och Bjuhr (2019) är styrdokumentens oklara beskrivningar och brist på

referenspunkter i formuleringarna av de språkfärdigheter som eleverna ska erbjudas att utveckla i ämnet en stor orsak. Som tidigare nämnts framgår det inte i ämnesplanen eller i de kontextualiserande kommentarmaterialen vad som är utmärkande för en acceptabel språknivå som gör att elever kan tillgodogöra sig undervisningen.

## 9.5 Metodreflektion

Under hela forskningsprocessen är kvalitetsaspekter viktiga att väga in och förhålla sig till som forskare. Vid en kvalitativ studie som denna måste en rad viktiga överväganden göras före genomförandet av den empiriska studien, eftersom det insamlade materialet måste tolkas för att förstås. Resultatet av studien utgår därmed från min tolkning av de valda analysmaterialen. Denna tolkning utgör sedan grund för de slutsatser som kan dras.

Förförståelse är något som kan ha en inverkan på tolkning. Min bakgrund som gymnasielärare och lärarutbildare kan å ena sidan innebära en risk för att tolkningarna kan ha färgats av normativa ståndpunkter som styr processen. Å andra sidan utgör kunskaper om yrket som ämneslärare och ämneslärarens praxis, det vill säga förtrogenhet med området, en tillgång eftersom det kan ha bidragit till att aspekter av data som annars kanske inte hade uppmärksammats har identifierats i materialen.

I metodlitteraturen (Alvesson & Sköldberg, 2017; Bryman, 2018; Larsson, 2003; Kvale & Brinkmann, 2017) betonas att studiens forskningsperspektiv bör vara noga utvalt, tydligt beskrivet och redovisat på ett i sammanhanget lämpligt sätt. För att förstå hur studiens resultat är konstruerat utgör också antaganden tillsammans med empiriska data avgörande delar. Genom att som forskare tydligt redovisa dessa antaganden görs det klart under vilka villkor som resultaten ska vara giltiga (Larsson, 2003). I denna studie har jag efter bästa förmåga strävat efter tydlighet i framställningen och har också redovisat de antaganden och utgångspunkter som ligger till grund för min tolkning av de material som ingår i studien.

De material och metoder för analys som har använts i denna studie valdes främst utifrån att området metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i undervisning i ämnet svenska som andraspråk hittills var i stort sett utforskat i svensk didaktisk kontext. Min forskning i ämnet har därför varit grundläggande, vilket har gjort att inte endast undervisningens utförande varit intressant utan också vilka förutsättningar eller potentialer för denna undervisning som är möjliga inom ämnet enligt rådande ämnesplan i Gy11. Det läroplansteoretiska perspektivet erbjöd här ett adekvat sätt att ta sig an själva kunskapsinnehållet i ämnesplanen, men var också ett verktyg för tolkning och klassificering av de olika nivåer av undervisning som undersöktes (styrdokumentet, lärares utsagor om undervisningen och läroböckernas innehåll) utifrån de tre



läroplansteoretiska arenorna: formuleringsarenan, transformeringsarenan och realiseringsarenan.

De analysmetoder som används i de tre delstudierna skulle ha kunnat utföras på annat sätt och med hjälp av andra analysmodeller. Studiens material består av olika typer av texter: myndighetstext i styrdokument, transkriberade intervjuer och lärobokstexter. Därför bestämdes analysmetoder för textanalys som lämpliga i sammanhanget och utifrån materialens beskaffenhet föll valet på tematisk analys (delstudie I), didaktisk analys (delstudie II) och innehållsanalys (delstudie III). Här skulle en av dessa analysmetoder möjligen kunnat appliceras i alla tre delstudierna. Min uppfattning är dock att detta inte skulle ha förändrat resultatet av studien. I innevarande studie var undersökningsområdet metaforiskt språk som kunskapsinnehåll centralt för studien som helhet och var därigenom styrande.

Det skulle naturligtvis vara möjligt att undersöka meningserbjudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll på andra sätt än som gjorts i denna studie. Ett sätt hade kunnat vara att genomföra klassrumsobservationer i några olika klasser och kurser under undervisningsmoment med fokus på ordförrådet. Detta kunde vara intressant, men denna metod skulle inte kunna uppfylla syftet eller besvara forskningsfrågorna såsom de nu föreligger. Observation som metod skulle dock kunnat utgöra ett komplement till intervjuundersökningen i delstudie II. Det skulle ha stärkt studiens trovärdighet, eftersom klassrumsobservationer skulle utgöra en direkt representation av realiseringsarenan.

Materialet i delstudie II består av intervjuer med endast nio lärare och från detta material går det inte att dra några bestämda slutsatser om huruvida metaforiskt språk undervisas i samband med ordförrådsrelaterad undervisning eller ej, därtill är materialet för litet. Det vore därför av vikt att genomföra liknande undersökningar som denna avhandlings delstudie II och III, men utifrån större intervjumaterial och med fler läroböcker i ämnet som underlag. En undersökning liknande delstudie I skulle med fördel kunna genomföras utifrån den kommande ämnesplanen för svenska som andraspråk i gymnasieskolan i läroplan Gy25. Eftersom denna studie genomförts under den tid som den nya läroplanen i svenska som andraspråk har utvecklats har det inte funnits möjlighet att analysera även den i innevarande studie. En motivering för att inte ta med den nya ämnesplanen är också att den ännu inte tagits i bruk.

## 9.6 Framtida forskning

Eftersom metaforiskt språk förekommer i alla sammanhang där språk används finns en rad olika möjligheter för framtida didaktisk forskning om undervisning såväl i ämnet svenska som andraspråk som i andra målspråk. Det behövs också mer kunskap om hur lärare arbetar med metaforiskt språk i klassrummet, i både muntliga och skriftliga genrer. Här skulle exempelvis fältstudier

och observationsstudier kunna ge en bild av hur vanligt förekommande metaforiskt språk som kunskapsinnehåll är i muntlig kommunikation i klassrummet, i lärares genomgångar och förklaringar och i elevers kommunikation med läraren och med varandra.

Ett relevant område för vidare forskning är också hur olika undervisningsmetoder och arbetssätt kan användas i den allmänna språkundervisningen och i den språkutvecklande litteraturundervisningen i ämnet svenska som andraspråk för att utveckla elevernas medvetenhet om metaforiskt språk i målspråket. Här skulle exempelvis den foregrounding-metod som beskrivits av Picken (2001, 2005, 2006, 2007) och som riktar fokus mot elevers lärandeprocesser kunna anpassas för undervisning i en svensk skolkontext. Litteraturundervisningen inom svenska som andraspråk skulle även kunna undersökas på liknande sätt som Walldén (2019a) gjort i studien om elever i grundläggande vuxenutbildning, men då utifrån målgruppen gymnasieelever i svenska som andraspråk.

Läroböcker är ytterligare ett område som skulle behöva undersökas vidare. Innevarande avhandlings tredje delstudie undersöker hur läroböcker tar upp metaforiskt språk och i vilket sammanhang, men inte förekomst av ord och uttryck med metaforisk betydelse i läroböckerna, vilket kan vara relevant att undersöka utifrån ett läsförståelseperspektiv. Mot bakgrund av det som framkommit inom tidigare forskning om ordförråd och läsförståelse (Elbro, 2004; Enström, 2004; Hyltenstam, 2010; Lindberg, 2006, 2017; Nation, 2001; Walter, 2003) är det av vikt att undersöka lärobokstexters användande av metaforiska uttryck med bildlig betydelse. Här skulle exempelvis läroböcker i svenska som andraspråk och andra skolämnen kunna utforskas utifrån innehåll av metaforiskt språk i lärobokstexterna på liknande sätt som gjorts av Golden (2005), Aamotsbakken m.fl. (2005) och Askeland (2005, 2008).

I det intervjuformulär som användes i delstudie II ställdes avslutningsvis frågan om lärarna fått undervisning om metaforiskt språk under sin lärarutbildning (se fråga 6, bilaga 1). Resultatet visar att huvuddelen av lärarna uppger att de inte fått någon sådan undervisning (se tabell 2 i avsnitt 5.1). Av den anledningen vore det relevant att utforska meningserbudanden om metaforiskt språk som kunskapsinnehåll i lärarutbildningens kursinnehåll och undervisning i ämnet svenska som andraspråk.

Det vore också intressant att genomföra liknande undersökningar som denna avhandlings delstudie II och III, men utifrån större intervjumaterial och fler läroböcker. En undersökning liknande den i delstudie I skulle kunna genomföras utifrån den kommande ämnesplanen för svenska som andraspråk i gymnasieskolan i läroplan Gy25.

## 10. Summary in English

This thesis is about words with metaphorical meaning and what part these words play in the teaching of Swedish L2 (Swedish as a second language) in the Swedish upper secondary school. The thesis concerns both education and linguistics and is written within the framework of Curriculum Studies. The thesis is based on the Swedish school context.

The purpose of the study is to provide a contribution of knowledge about what opportunities the teaching of Swedish L2 offers students in developing knowledge of metaphorical language in the target language. The focus of the study is on discursive offers of meaning of metaphorical language as a content in the subject Swedish L2. In this concluding chapter, the most significant results from the study's three sub-studies and the results from the study as a whole are summarized. The chapter begins with an introduction and background, and after this the study's purpose and research questions are presented. This is followed by an account of the study's theoretical perspectives, curriculum theory and cultural linguistics, and an account of the study's qualitative methodology. The chapter ends with a summary of the study's most important results and a discussion and conclusion.

### Introduction and background

During the last two decades, the proportion of students with a mother tongue other than Swedish has increased throughout the Swedish school system. According to the Swedish National Agency for Education, the proportion of students with a language other than Swedish has increased from 23% in the academic year 2010/2011 to 31% in the academic year 2019/2020 (Skolverket, 2020). Since learning and assessment of knowledge in school takes place almost exclusively through language, mastery of the language of instruction is a prerequisite for this group of students to achieve academic success (Hyltenstam & Lindberg, 2004).

Swedish as a second language plays an important role in supporting these students in the learning process that a second language entails. Swedish L2 as a subject can thus be said to be the one most important for these students in their upper secondary studies, because mastery of the target language is a

prerequisite for achieving academic success in all school subjects taught in Swedish within the student's chosen study program.

Research in second language acquisition (SLA) shows that L2 students develop an everyday language relatively quickly, but many have difficulty acquiring the more advanced school language (Cummins, 2000, 2008; Hajer, 2003; Abrahamsson & Hyltenstam, 2004; Sahleé, 2017). L2 students are often expected to learn the new language at the same time as they must learn new knowledge through this language. Acquiring a second language is time consuming and in optimal cases it is estimated to take up to two years to learn the communicative everyday language, but acquiring the more advanced school language can take five to eight years or longer to acquire. (Viberg, 1993; Cummins, 2000, 2017; Löthagen, Lundenmark & Modigh, 2012). This is a known fact in many countries with high immigration. In Sweden, this has resulted in an increased demand for new ideas and approaches to stimulate students' language development in the target language.

An ability linked to an advanced L2 language level is metaphorical competence, which can be described as the ability to interpret and understand figurative elements such as metaphor, metonymy, and idiom in the target language (Danesi, 1995, 2003; Andreou & Galantomos, 2009). Metaphorical language is common in both speech and writing and can include individual words as well as multi-word expressions and phrases (Vogel, 2011). The characteristic of metaphorical expressions is that they are often to be interpreted figuratively rather than literally, which can create comprehension problems for the L2 student. What makes metaphorical language especially difficult for a second language learner is that these expressions require a deeper semantic and pragmatic linguistic understanding that is directly linked to thinking, context and culture in the current target language (Danesi, 1995, 2015; Littlemore & Low, 2006a, 2006b).

Previous research (Kulbrandstad, 2003; Aamotsbakken et al., 2005; Golden, 2006; Askeland, 2008; Hoang, 2014; Danesi, 2016; Lindberg, 2017; Haglund, 2018) has shown that this type of words and expressions can pose particular difficulties for those who learn a second language. Based on this knowledge, I have chosen in this work to examine more closely how this part of the vocabulary is addressed and taught in Swedish as a second language in upper secondary school. I have chosen to use the term *metaphorical language* in the thesis as a collective term for words and expressions with metaphorical meaning.

## Aim and research questions

The purpose of this thesis is to contribute knowledge about what discursive offers of meaning the teaching of Swedish as a second language in upper secondary school gives students to develop knowledge of metaphorical language

and what discursive offers of meaning this knowledge constitutes in the curriculum, in teachers' choice of teaching content and in textbooks. The study also aims to show how discursive offers of meaning can be understood in terms of subject conceptions, that is, which perceptions and assumptions about the subject that the curriculum's subject plan, teachers' statements about their teaching and textbooks exhibit.

The aim of this investigation is to contribute knowledge about what discursive offers of meaning the teaching of Swedish as a second language in upper secondary school gives students to develop knowledge of metaphorical language and what discursive offers of meaning this knowledge constitutes in the curriculum, in teachers' choice of teaching content and in textbooks. The study also wants to show how discursive offers of meaning can be understood in terms of subject conceptions, that is, which perceptions and assumptions about the subject that the curriculum's subject plan, teachers' statements about teaching and textbooks exhibit.

The aim generates the following research questions, which are answered through the thesis' three sub-studies:

- What discursive offers of meaning of metaphorical language as a content in teaching can analytically be discerned in the subject plan for Swedish as a second language in upper secondary school?
- What discursive offers of meaning of metaphorical language as a content of teaching can analytically be discerned in teachers' statements about their teaching in Swedish as a second language in upper secondary school?
- What discursive offers of meaning of metaphorical language can analytically be discerned in textbooks intended for Swedish as a second language in upper secondary school?

The focus of this study is language didactic, as the area of interest for the investigation is how metaphorical language is taught in Swedish L2. To fulfil the purpose of the thesis and answer the research questions, curriculum theory is used as a theoretical tool. The three sub-studies are examined from three curriculum theoretical arenas which together form the prerequisites for teaching the subject.

Within the Swedish curriculum theoretical perspective from which the study is based (Lundgren, 1989; T. Englund, 2005; Wahlström, 2016) these are referred to as the formulation arena, the transformation arena, and the realization arena.

In the formulation arena, the formulations of the subject plan are examined, i.e. the content that the Swedish National Agency prescribes must be included in the teaching of Swedish L2. In the transformation arena, teachers' and textbook authors' perceptions and interpretations of the subject plan are examined.

Here, teachers' and textbook authors' choice of content that can be related to metaphorical language is examined. The realization arena deals with the design of teaching. In the study, this arena is examined from two aspects: (1) teachers' statements about how they teach metaphorical language in the subject's three courses and (2) how metaphorical language is described in a selection of textbooks intended for teaching in the courses Swedish L2 1, 2 and 3 in upper secondary school.

The last part of the purpose, which deals with different conceptions of the subject Swedish L2, is fulfilled by applying a subject-conceptual perspective in the analyses of the respective results of the three sub-studies as well as in their combined results. The first research question examines the institutional frameworks that govern the content of the subject. The question is answered through text analyses of the subject plan for Swedish L2 and the content of supplementary commentary material to the subject plan. The second research question investigates the place and occurrence of metaphorical language in the teaching of the subject. The question is answered through analyses of nine interviews with certified teachers of Swedish L2. The third research question addresses metaphorical language as content in a selection of textbooks in Swedish L2 for upper secondary school. The question is answered through text analyses of seven textbooks adapted for courses 1, 2 and 3.

The thesis also contains an interpretive discussion of the results from the individual sub-studies and the results from the study as a whole in relation to different educational traditions within the subject of Swedish.

## Theoretical framework

### Curriculum Theory

This study follows a tradition within Swedish curriculum theory that is anchored in didactics and that is particularly interested in teaching content. In a Nordic context, curriculum theory is associated with the plan or authority text that governs teaching, but in Anglo-Saxon countries the term curriculum theory is more controversial and is given an expanded meaning (T. Englund, 2005; Wahlström, 2015). The word curriculum here does not only refer to a concrete document, but also includes the philosophy and beliefs that underlie the printed curriculum (Sundberg, 2005). This expanded meaning was already advocated when the concept of curriculum theory was introduced in Sweden during the 1970s by Urban Dahllöf and Ulf P. Lundgren. In this thesis, the term curriculum is used and understood according to this expanded meaning.

The theoretical perspective in this thesis is based on the didactic branch of curriculum theory that has been developed by Tomas Englund (1990; 1997, 2005). According to this orientation, curricula, subject plans, and course plans can be seen as a form of interpretable political compromises and the content

of the education is perceived according to this reasoning as an interpretive struggle that is waged at all levels (T. Englund, 1990). At the national level, the content of the curriculum is determined by the government and after this an interpretation of the content takes place by teachers and textbook authors. In the practical application of the curriculum, the specific teaching situation, different interpretations, and didactic choices also have an impact on what is to be taught. Based on this approach, curriculum theoretical research can be conducted at all levels, which provides an overall picture of how teaching content is created, maintained, and changed, and highlights which different traditions are distinctive for a school subject (Hultin, 2006, 2012); Skott, 2012).

In this thesis, curriculum theoretical concepts such as "meaningful teaching" (T. Englund, 1997) and "conceptions of the subject Swedish" (T. Englund, 2005, Malmgren, 1996; Hultin, 2006) are central. To identify discursive offer of meanings, according to Englund (T. Englund, 1997), one must study what the teaching consists of, i.e. the content itself. This also includes different choices and selections as well as contextualization (T. Englund, 1997, 2005). According to Englund, based on an investigation that focuses on the content of the teaching, it is possible to find out what type of meaning is offered by a certain type of teaching. Englund (T. Englund, 1997, 2005) further claims that the choice of teaching content is based on a more or less pronounced purpose that is associated with certain perceptions and working methods. In the thesis, an interpretive discussion of the occurrence of such perceptions is carried out based on the results of the three sub-studies and in relation to the combined results of the study.

The different conceptions of the subject Swedish L2 that are discussed in the three partial studies are: Swedish as a Higher Subject of Bildung, Swedish as a Proficiency Subject, and Swedish as an Experience-based Subject (Hultin, 2006, 2012; L.-G. Malmgren, 1996).

## Cultural Linguistics

This thesis adopts a cultural-linguistic view of language. Cultural linguistics is an interdisciplinary field that examines the relationship between language and culture. The theory deals with questions about how language reflects culture, how culture affects language and how language is used to create and maintain cultural identity. Cultural linguistics is relevant to this study because it provides a framework for understanding the cultural aspect of metaphorical expressions in the Swedish language.

The subject is relatively young and has been influenced by several different theoretical fields such as anthropology, cognitive psychology, complexity science (Complex Systems) and distributed cognition (Palmer, 1996; Sharifian, 2003, 2011; Sharifian & Palmer, 2007). Cultural linguistics has been applied in several areas within applied linguistics, including intercultural communicative competence, intercultural pragmatics, second language acquisition,

World Englishes, international English, and political discourse analysis (Sharifian, 2017a). Cultural linguistics is theoretically related to cultural cognition, which involves cognition and culture which are both implicitly relevant to language (Sharifian, 2017).

Cultural linguistics is a field that examines the relationship between language and culture. It is about questions relating to how language reflects culture, how culture affects language and how language is used to create and maintain cultural identity. Cultural linguistics is relevant to this study because it provides a framework for understanding the cultural aspect of metaphorical expressions in the Swedish language.

Cultural linguistics considers linguistic and cultural conceptualizations as dynamic because these two elements are constantly negotiated and re-negotiated across generations, across time and space, and through interaction and contact between members of a group and other groups (Sharifian, 2015b).

## Method

The thesis examines three levels of teaching in relation to the purpose of the study, i.e. what offers of discourse meaning that the teaching of Swedish as a second language in upper secondary school give students to develop knowledge of metaphorical language in the target language. In the three sub-studies these levels are represented by different categories of materials and to examine these materials triangulation has been used. This means that different methods and materials must complement each other to create an overall picture. Triangulation as a technique is based on using different methods to assess a certain phenomenon more reliably and the idea is to circle what you want to study (Alvesson & Sköldberg, 2017, p. 129).

Three categories of material are used in the study to reflect the different levels of the curriculum that the study wants to examine in relation to the overall purpose: the subject plan for Swedish L2 and associated commentary material, teacher interviews and textbooks. The selection of these materials has been made on the basis that together they can give a picture of where metaphorical language is given in the teaching of the subject and how this content is expressed in the different arenas of the curriculum, from official documents to teaching practice. In the study, three categories of textual material are analysed using a qualitative method.

The data processing of the three sub-studies has been conducted using different qualitative analysis methods. In study I, a two-stage analysis was performed. In step 1, a thematic analysis of the material was done inductively and in step 2, the results from the thematic analysis were analysed deductively. In sub-study II, the material was analysed through deductive didactic analysis. In sub-study III, a deductive content analysis was conducted in three steps.



Sub-study I follow a six-step analysis model for qualitative thematic analysis developed by Virginia Braun and Victoria Clarke (Braun & Clarke, 2006) and later updated by Clarke, Braun, and Hayfield (2015). Qualitative thematic analysis is a tool that makes it possible to distinguish, analyse and account for themes that arise through coding of existing data in the material that forms the basis of the investigation (Braun & Clarke, 2006; Clarke, Braun & Hayfield, 2015).

As recommended by Braun and Clarke (2006), the researcher should initially be aware of the nature of the analysis and whether it is inductive or deductive in nature. This means that it is either the data material itself that controls the direction, without the researcher's preconceived notions, or that the analysis is guided by the researcher's theoretical or analytical interest and thereby becomes more guided (Braun & Clarke, 2006). The formulation *discursive offers of meaning of metaphorical language as a content* is central to the thesis aim and research questions and has thus also been guiding during the analysis process in the search for themes, categories, and result content.

In sub-study II and III, the material was initially read and coded according to the same procedure as applied in study I. In sub-study II, a didactic analysis was then conducted, where the codes were categorized based on the basic didactic question they addressed. According to Wickman, Hamza and Lundegård (2018), didactic researchers or teachers use didactic analysis or didactic design as models when planning, implementing, and evaluating teaching (Wickman, Hamza & Lundegård, 2018, p. 244). In the context of sub-study II, the focus is on the latter, i.e. using the didactic analysis to evaluate the teaching of Swedish as a second language described by the teachers in relation to propositions about *discursive offers of meaning of metaphorical language as a content*.

In sub-study III, a content analysis of the textbook material was conducted with a focus on metaphorical language and how and in what context this content is presented.

In the work with this thesis and its three sub-studies, an ethical approach to the research has been applied. The recommendations on research ethics issued by the Swedish Research Council (2017) have been carefully followed. According to the report *Good research practice* (Swedish Research Council, 2017), different types of research mean that different types of ethical considerations and assessments may come into question.

The Swedish Research Council (2017) highlights four main research ethical requirements, which constitute basic protection for people who have chosen to participate in research. These consist of *the information requirement*, *the consent requirement*, *the confidentiality requirement* and *the use requirement*. These requirements concretely mean that research subjects must be informed about the purpose of the research, that they must give their voluntary consent to participate in the research and must also be able to decline to

participate in the research at any time. In cases where children under the age of 15 are research subjects, the guardian's consent is required.

The confidentiality requirement means that the identity of research subjects must be protected so that they cannot be identified by outsiders. Collected information about and about research subjects may only be used for research purposes. During the implementation of the study, the present thesis project has followed research-ethical principles for humanistic-social science research according to guidelines in *Good research practice* (Swedish Research Council, 2017).

## Results

### I. The syllabus study

Sub-study I is presented in chapter 6 of the thesis and answers the following research question: What discursive offers of meaning of metaphorical language as a content in teaching can analytically be discerned in the subject plan for Swedish as a second language in upper secondary school?

The most important results from this sub-study are that the subject plan provides space for discursive offers of meaning of metaphorical language as a content in Swedish L2. The vocabulary, of which the metaphorical language is a part, is central to the subject. Vocabulary (lexicon) has a central role in Swedish L2 and previous research highlights vocabulary as one of the most important parts in learning a second language (Enström, 2004; Hyltenstam, 2010; Hyltenstam, Bartning & Fant, 2014). Hägerfeldt, Dabeski & Söderström Lareu, 2011; Lindberg, 2006, 2017).

In the curriculum for Swedish L2, the vocabulary is explicitly mentioned in the description of the subject's goals and in the respective central content and knowledge requirements of the three courses. Other important results from the analysis are that several of the knowledge and abilities emphasized in the subject plan's goal description are linked to the vocabulary. In the description of the results, these have been grouped into two areas: (1) linguistic competence, which includes knowledge related to language mastery and language proficiency, language use and linguistic variation, and (2) linguistic awareness, which relates to abilities such as linguistic comparisons and linguistic reflection. The syllabus's wording and the commentary material's descriptions of the content to be included in the teaching are not explicit and clear. The syllabus does not mention metaphorical language and does not specify any restrictions on how the teacher should interpret, perceive, and plan vocabulary-related teaching. Thus, the syllabus contains a possible space for students to develop an awareness of metaphorical language through studies in the subject.

A conclusion from the results is that there is nothing in the wording of the documents that contradicts that teaching vocabulary could also include teaching about metaphorical language. A justification for this is that metaphorical language occurs both in spoken language and in writing, in the informal, everyday language and in the more formal language used in school (Lindberg, 2017; Littlemore & Low, 2006a, 2006b). Metaphorical language is an important part of communicative language ability and language comprehension, especially when it comes to the student's linguistic preparedness for a future social, working and study life (Golden, 2006; Kulbrandstad, 2003; Lindberg, 2017). As mentioned in chapter 2 of this thesis, there is a close relationship between vocabulary and reading comprehension and research has shown that readers must be familiar with at least 75% of the words in a text to understand the content (Nation, 2001; Walter, 2003). For that reason, teaching about metaphorical language in different contexts where vocabulary is practiced could increase students' awareness of the semantic and pragmatic side of language and thereby have a positive effect on their reading comprehension.

As pointed out in previous research by Hyltenstam (2010), Kulbrandstad (2003) and Enström (2013), both reading comprehension and reading speed are affected by whether words in a text are known or unknown to the student. In upper secondary school, the student is expected to have a good command of the target language to be able to read and understand texts in all their study subjects. It is therefore of utmost importance that students in Swedish L2 receive support also when it comes to metaphorical language. Previous research has shown that metaphorical words and expressions are common in all teaching subjects, for example in science (Haglund, Jeppsson & Ahrenberg, 2015; Jeppsson, 2012; Lindberg, 2017), social studies and history (Golden, 2005, 2006; Olvegård, 2014) and L2 teaching (Aamotsbakken et al., 2005; Aske-land, 2005; Walldén, 2019a).

## II. The interview study

Sub-study II is presented in chapter 7 of the thesis and answers the following research question: *What discursive offers of meaning of metaphorical language as a content of teaching can analytically be discerned in teachers' statements about their teaching in Swedish as a second language in upper secondary school?*

The overall results of the study are ambiguous. Metaphorical language is sometimes covered in teaching, but not systematically. Metaphorical language has no given place in the teaching, except in two contexts: (1) in the teaching of rhetoric and argumentation techniques in courses 1 and 3, as a preparation for national exams, and (2) in connection with the analysis of fiction texts in the course 1 and 2. In the first context, metaphorical words and expressions are mainly referred to as figures of speech, and in the second context there are names such as figures of speech, stylistic devices, figurative language, metaphor and simile.

The discursive offers of meaning of metaphorical language in L2 teaching are very few. Another observation from the results is that the teachers' view of metaphorical language is clearly coloured by the view of metaphors from classical rhetoric, where the metaphor was only seen as a linguistic embellishment. The results show that there are many reasons why metaphorical language is given so little time in teaching. The main reason is the student's age of arrival in Sweden and the heterogeneous composition of the student group. Other reasons are the students' varying school backgrounds and their previous knowledge of metaphorical language in their L1.

The study's results also point to the fact that the teaching of Swedish L2 is often adapted to a linguistic intermediate level that can work for the group. Like the conclusion that Sahlée (2017) highlights in her study of the subject in primary school, it is therefore difficult to determine which students the subject is suitable for and designed for. The L2 teaching mainly emphasizes that the students should develop basic understanding and basic linguistic skills in Swedish, rather than that they should be given the opportunity to gain an in-depth knowledge. This links to results from previous research by Economou (2015) and Bjuhr (2019), both of whom express that the L2 subject lacks definitions of linguistic levels.

A clear conclusion of study II is that students have difficulty understanding metaphorical expressions, which confirms previous research by Askeland (2006), Golden (2005, 2006), Lindberg (2017), Oivegård, 2014) and Walldén, (2019a). Results from previous research are also confirmed by the L2 teachers in this sub-study who emphasize that students generally need explicit help and support to understand metaphorical language. Against the background of the factors above, it is easy to understand that teachers of Swedish as a second language at upper secondary school choose to prioritize giving students the opportunity to develop basic skills in the target language. A problem with this situation is that "secondary education" in Sweden assumes that the student already has a language level that allows them to follow the teaching in all subjects that are taught in the target language.

### III. The textbook study

Sub-study III is presented in chapter 8 of the thesis and answers the following research question: *What discursive offers of meaning of metaphorical language can analytically be discerned in textbooks intended for Swedish as a second language in upper secondary school?*

The result shows that discursive offers of meaning of metaphorical language is given a limited space in most of the examined textbooks. Out of seven textbooks examined, only one, the combined learning tool Språkporten SVA 1 2 3 (Åberg, 2018), consistently addresses metaphorical language. Textbooks within the same series follow similar patterns and, with one exception, show no differences in how they describe and address metaphorical language.

The result further shows that the different textbooks present and define metaphorical language in diverse ways. The term metaphor appears in all textbooks, but related expressions such as "painting language", "imagery", "idiomatic expressions", "idiom", "fixed expressions", "fixed pairs" and "idioms" are also used. The reason for the number of names for words and expressions with metaphorical meaning may be the prevailing problem in research with agreeing on a definition of idiom (Sköldberg, 2004). Another reason could be that the contents of the textbooks reflect the textbook authors' perceptions of what is relevant knowledge in the subject in relation to "the syllabus" stipulated content. Words and expressions that can be related to metaphorical language are mainly taken up in connection with themes or chapters that deal with argumentation in speech and writing as well as in analysis of fiction. It appears in sections that describe stylistic devices and figures of speech.

The limited space of metaphorical language in textbooks can also be explained by the textbook authors' view of metaphorical expressions in language. Most textbooks present a view of metaphorical language as something that has the function of stylistic embellishment in speech or text and that occurs in clearly defined contexts.

An important conclusion that can further explain the hidden role of metaphorical language in the textbooks can be found in the appeal of the textbooks to the student, the complexity of the selected content and the linguistic level of the textbook texts. All textbooks in the material have a preface that addresses the student. Most of the textbooks already state in their preface that they are aimed at students who want to complete the courses in Swedish L2, while only one textbook, *Språkporten SVA 1 2 3* (Åberg, 2018), turns to students who already have a good level in the target language but wants to reach a more advanced level. This difference between the textbooks is also reflected in the complexity of the content, where *Språkporten SVA 1 2 3* contains more advanced texts, maintains a higher level of style in the text and provides more detailed and longer descriptions than the other books.

This situation relates to previous research on L1 teaching in upper secondary school (Bergman, 2007) which shows that students on vocational programs are offered a reduced teaching content compared to students on study preparation programs. The results of this study show a similar phenomenon, where most of the textbooks offer a reduced and simplified content and an adjusted use of language for students studying Swedish L2.

## Discussion and conclusions

The contributions of knowledge that this study wants to provide are (1) to show the place metaphorical language is given in the teaching of Swedish L2 in the current curriculum Gy11 and (2) to show which "discursive offers of meaning of metaphorical language" that the teaching could offer.

In Swedish didactic research, few researchers have so far shown an interest in how metaphorical language is taught in L2 contexts. The subject of Swedish L2 is, as pointed out by Sahlée (2017) a well-researched topic based on its history and development. Perceptions of the subject vary both within the research community and in society, there have been discussions about how the subject is (and should be) organized, which target group the subject is aimed at and what function the subject should have. This debate has been going on as long as the subject has existed as a school subject (Economou, 2015; Sahlée, 2017; Tingbjörn, 2004). At the time of writing, planning is underway for the introduction of a new curriculum for the upper secondary school that will apply from the year 2025.

The main contribution of knowledge that this thesis wants to add to Swedish subject didactics is (1) to show what place the metaphorical language is given in the subject of Swedish L2 in upper secondary school in Curriculum Gy11 and (2) to show which meaning offers about metaphorical language in teaching are found in the subject plan, which forms the framework for teaching and stipulates the content, i.e. what is to be taught.

The results of the study show that the governing documents for Swedish L2 provide space for teaching about metaphorical language, but this space is only used to a limited extent by the teachers and textbook authors who interpret the subject plan and its three syllabi. Teaching about metaphorical language is mainly concentrated in two contexts: rhetoric and argumentation and literary analysis.

Another contribution of the study is to show that metaphorical language should be counted as an important and recurring content in the teaching as a whole and in all the subject's three courses. There is a consensus within previous research regarding the importance of vocabulary for language learning and language comprehension in speech and writing (Elbro, 2004; Enström, 2004; Hyltenstam, 2010; Lindberg, 2006, 2017) and metaphorical language is in this context a small but significant part.

Learning and assessment of knowledge in school takes place almost exclusively through language. Therefore, a good mastery of the target language Swedish is a prerequisite for this group of students to achieve school success (Hyltenstam & Lindberg, 2004). The subject of Swedish L2 fulfils an important function here to give second language students support in their learning of the target language.

There are several conceivable reasons why metaphorical language has so far not been explored to a greater extent in Swedish didactic L2 research. The most likely reason is the focus on language introduction of newly arrived students. The priority for newly arrived students is to quickly learn the target language Swedish well enough to be able to transfer to a national study program. In this context, the focus is on basic language training, including vocabulary and word knowledge as well as reading comprehension.

After the language introduction, many L2 students transfer to a national program, and they are now expected to be able to follow regular teaching while developing their language skills in the target language further. However, in order to understand and assimilate knowledge of metaphorical language, L2 students need to master a more advanced level of the target language (Hajer & Meestringa, 2014; Hyltenstam, 2010; Hägerfeldt, Dabeski & Söderström Lareu, 2011).

The students in Swedish L2 at upper secondary school often have varying language skills. Many students have only been in Sweden for less than five years before starting upper secondary school. This fact emerges in the teacher interviews in part study II and is also confirmed by previous research by Bjuhr (2019). It is therefore not possible to expect that all students who study Swedish L2 at upper secondary school have generally achieved such an advanced level in the target language that they can assimilate teaching about metaphorical language.

## Future research

Since metaphorical language occurs in all contexts where language is used, there are several different possibilities for future didactic research on teaching both the subject of Swedish L2 and in other target languages. More knowledge is needed about how teachers work with metaphorical language in the classroom, in both oral and written genres. For example, field studies and observations could be used to investigate how metaphorical language is in oral communication in the classroom, in teachers' briefings and explanations, and in students' communication with the teacher and with each other.

Another relevant area worth exploring is different teaching methods and working methods that can be used to develop students' knowledge of metaphorical language in the target language. This could be done through the foregrounding method, which has been described in studies by Picken (2001, 2005, 2006, 2007) and which focuses on students' learning processes could be adapted for teaching in a Swedish school context. The teaching of literature in Swedish L2 could also be investigated in a similar way as in the study by Walldén (2019a), but in an adapted form to suit the target group of high school students in Swedish L2.

Another area that would need further investigation is textbooks. The third sub-study in the present thesis investigates how textbooks address metaphorical language and in what context, but not the occurrence of words and expressions with metaphorical meaning in textbooks, which may be relevant to examine from a reading comprehension perspective. Previous research emphasizes that vocabulary and word comprehension are essential for reading comprehension (Elbro, 2004; Enström, 2004; Hyltenstam, 2010; Lindberg, 2006, 2017; Nation, 2001; Walter, 2003). Examining textbook texts' use of

metaphorical expressions with figurative meaning is relevant in this context. Similarly to studies conducted by Golden (2006), Aamotsbakken et al. (2005) and Askeland (2005, 2008), textbooks in Swedish L2 and other subjects could be explored based on the content of metaphorical language.



# Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur.
- Abrahamsson, N., & Bylund, E. (2012). Andraspråksinläring och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg, (Red.), *Flerspråkighet. En forskningsöversikt* (s. 153–246). *Vetenskapsrådets rapportserie*, 5(2012).
- Abrahamsson, N., & Bylund, E. (2021). Ligger ”nästan inföddlighet” i tvåspråkighetens natur? Om ålders- vs tvåspråkighetseffekter vid andraspråksinläring. *Språk och stil*, 31(1), 108–142. <https://doi.org/10.33063/diva-434153>.
- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2004). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 221–252). Studentlitteratur.
- Aamotsbakken, B., Askeland, N., Maagerø, E., Skjelbred, D., & Torvatn, A. C. (2005). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Rapport, 2. Høgskolen i Vestfold.
- Ahlgren, K. (2014). *Narrativa identiteter och levande metaforer i ett andraspråksperspektiv*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Allwood, J. (1983). Kan man tänka oberoende av språk? I U. Telemann (Red.), *Tal och tanke* (s. 11–33). Liber.
- Allwood, J. (2003). Språk och världsbilder. I Ilie, C. (Red.) *Language, culture. rhetoric. Cultural and rhetorical perspectives on communication*. Papers from The Asla Symposium in Örebro, 6–7 November 2003. Association suédoise de linguistique appliquée (ASLA).
- Almqvist, J., Kronlid, D., Quennerstedt, M., Öhman, J., Öhman, M., & Östman, L. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 17(3), 11–24. <https://doi.org/10.48059/uod.v17i3.888>.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Andreou, G., & Galantomos, I. (2009). Conceptual competence as a component of second language fluency. *Journal of Psycholinguistic Research*, 38, 587–591. DOI 10.1007/s10936-009-9122-6.
- Aristoteles (1994). *Om diktkonsten*. I översättning av Jan Stolpe. Anamma bokförlag.
- Askeland, N. (2008). *Lærebøker og forståing av kommunikasjon: Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverker i norsk for ungdomstrinnet 1997–99*. [Doktorsavhandling, Oslo universitet].
- Asklund, J. (2018). Varför ska jag inte berätta? Litteraturarbete som språkintrödnation. *Educare* (2), 90–106. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.5>.
- Bardel, C., Falk, Y., & Lindqvist, C. (2016). *Tredjespråksinläring*. Studentlitteratur.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. Malmö Studies in Educational Sciences No 36.

- Bjuhr, Å. (2019). *Avslut och fortsättning. En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkintrödn till nationellt program vid gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].
- Black, M. (2019). *Models and metaphors: Studies in language and philosophy*. Cornell University Press.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Springer.
- Boström, P. (2018). "Det här är ju dött tåg liksom...": En studie av metaforer för ROMANTISK KÄRLEK i talad svenska. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1191/1478088706qp063oa>.
- Broadly, D. (1999). Det svenska hos ramfaktorteorin. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 111–121. <https://conferences.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1057>.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl.). Liber.
- Bylund, E., & Athanasopoulos, P. (2015). Introduction: Cognition, motion events, and SLA. *The Modern Language Journal*, 99 (S1), 1–13. DOI: 10.1111/modl.12175.
- Bylund, E., Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2013). Age of acquisition effects or effects of bilingualism in second language ultimate attainment. I G. Granena, & M. Long (Red.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment* (s. 69–101). John Benjamins B.V.
- Cambridge advanced learner's dictionary. (u.å.). red tape. Hämtad 8 maj 2023 från: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/red-tape>.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. A & C Black.
- Cherryholmes, C. H. (1988). An exploration of meaning and the dialogue between textbooks and teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 20(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/0022027880200101>.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. I J. A. Smith (Red), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3: e uppl, s. 222–248). SAGE publications Ltd.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the cross-fire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71–83.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever – effektiv undervisning i en utmanande tid?*. Natur and Kultur.
- Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Dahllöf, M. (1999). *Språklig betydelse: en introduktion till semantik och pragmatik*. Studentlitteratur AB.
- Danahy, M. (1986). On the metaphorical language of L2 research. *The modern language journal*, 70(3), 228–235. <https://doi.org/10.2307/326937>.
- Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages: The role of "conceptual fluency". *International Journal of Applied Linguistics*, 5.1, 3–20. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1995.tb00069.x>.
- Danesi, M. (2003). *Second language teaching. A view from the right side of the brain*. Kluwer academic publishers.

- Danesi, M. (2016). Conceptual fluency in second language teaching: An overview of problems, issues, research findings, and pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(1), 145–153. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.1p.145>.
- Danesi, M., & Grieve, C. (2010). Conceptual error theory and the teaching of Italian. *Italica*, 87(1), 1–20. <https://www.jstor.org/stable/20750675>.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Dong, Y. R. (2004). Don't keep them in the dark! Teaching metaphors to English language learners. *The English Journal*, 93(4), 29–35. <https://doi.org/10.58680/ej20042685>.
- Economou, C. (2013). Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen? *Forskning om undervisning och lärande*, 11, 44–60.
- Economou, C. (2015). "I svenska två vågar jag prata mer och så". *En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg Studies in Educational Sciences 374.
- Economou, C. (2018). "På samma villkor?" Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*; 27(3), 53–75. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1108>.
- Ekberg, L. (1993). Verbet ta i metaforisk och grammatikaliserad användning. *Språk och stil*, 3, 105–140.
- Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Liber.
- Englund, B. (2006). Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning. I *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Skolverket. Rapport 284 (2006).
- Englund, B. (2011). Vad gör läroböcker? I N. Ammert (Red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 279–294). Studentlitteratur.
- Englund, T. (1988). Curriculum as a political problem: a historical perspective. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 27, 3–27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297452.pdf>.
- Englund, T. (1990). På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning*, 17(1), 19–35.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 120–145). Studentlitteratur.
- Englund, T. (2000). Kommunikation och meningsskapande i fokus – Ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande. I C. A. Säfström & P. O. Svedner (Red.), *Didaktik – perspektiv och problem* (s. 44–54). Studentlitteratur.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Daidalos.
- Englund, T. (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1(1), 2–10. <https://doi.org/10.5617/adno.1013>.
- Enström, I. (2004). Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (s. 171–195). Studentlitteratur.
- Enström, I. (2013). *Att undervisa om ord. En studie av lärares behov, förutsättningar och kunskapsutveckling*. Forskningsrapporter från institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/34261>.

- Eriksson, J., Engborg, A., & Norén, S. (2022). *Lära barn att läsa: vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse* (3:e uppl.). LegiLexi.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. Malmö Studies in educational sciences.
- Fridlund, L. (2011). Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg Studies in Educational Sciences 310.
- Fristedt, D. (2016). ”Språk och genrer i skolan”. I E. Bergh Nestlog & D. Fristedt (Red), *Språk i alla ämnen för alla elever – forskning och beprövad erfarenhet* (2: a uppl., s. 13–20). Linnaeus University Press.
- Gagnestam, E. (2003). *Kultur i språkundervisning – med fokus på engelska*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. Karlstad University Studies.
- Gibbons, P. (2004). Changing the rules, changing the game: A sociocultural perspective on second language learning in the classroom. *The development of language: Functional perspectives on species and individuals*, 196–216.
- Gibbons, P. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind. Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University Press.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget. Förståelse av metaforiska uttryck fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. [Doktorsavhandling, Oslo universitet]. Acta Humaniora nr 227.
- Golden, A. (2006). Å gripe poenget. Förståelse av metaforiska uttryck fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 24(2), 281–286.
- Haglund, J. (2018). Analogier och metaforer. Skolverkets lärportal. Hämtad 30 augusti 2023 från: <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR163275>.
- Haglund, J., Jeppsson, F., & Ahrenberg, L. (2015). Taking advantage of the ”Big Mo” – momentum in everyday English and Swedish and in physics teaching. *Research in Science Education*, 45, 345–365. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9426-x>.
- Hajer, M. (2003). Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I M. Olofsson (Red.), *Symposium: Arena andraspråk* (s. 44–60). HLS förlag.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Hallgren & Fallgren.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. Springer.
- Hammarberg, B. (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 27–84). Studentlitteratur.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skollämnat svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.5569>.
- Hedencrona, E., & Smed-Gerdin, K. (2014). *Kontext Svenska som andraspråk 2–3*. Studentlitteratur.
- Hedencrona, E., & Smed-Gerdin, K. (2020). *Kontext Svenska som andraspråk 1*. Studentlitteratur.
- Higgs, P., & Jones, I. R. (2009). *Medical sociology and old age: Towards a sociology of health in later life*. Routledge.

- Hipkiss, A. M. (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: en språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, biologi och kemi*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Hoang, H. (2014). Metaphor and second language learning: The state of the field. *TESL-EJ*, 18 (2), 1–27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045138>.
- Hoang, H., & Boers, F. (2018). Gauging the association of EFL learners' writing proficiency and their use of metaphorical language. *System*, 74, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.004>.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. Örebro Studies in Education 16.
- Hultin, E. (2012). Svenskämnets traditioner som dold läroplan. I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 277–288). Liber.
- Hyltenstam, K. (2010). Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (s. 305–340). Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (2004). *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K., Bartning, I., & Fant, L. (2014). *Avancerad andraspråksanvändning: slutrapport från ett forskningsprogram*. RJ: s skriftserie nr 2. Makadam förlag.
- Hyltenstam, K., & Milani, T. M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och socio-kulturella ramar. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (s. 17–152). Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2012. Vetenskapsrådet.
- Hägerfeldt, G., Dabeski, G., & Söderström Lareu, M. (2011). *Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Skolverket.
- Högskoleförordningen, SFS 1993:100, 6:e kap, §2, ändring 2006:1053. Hämtad 2024-05-10 från: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100\\_sfs-1993-100/#K6](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/#K6).
- Info Norden. Nordiska ministerrådets informationstjänst. Hämtad 6 juli 2023 från: <https://www.norden.org/sv/info-norden/grundskola-i-norge>.
- Jeppsson, F. (2012). *Conceptual metaphors in learning and teaching entropy – adopting a cognitive semantic approach in science education research*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Jeppsson, F., Haglund, J., Amin, T. G., & Strömdahl, H. (2013). Exploring the use of conceptual metaphors in solving problems on entropy. *Journal of the Learning Sciences*, 22(1), 70–120. <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.691926>.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2011). More than a journey: “Learning” in the metaphors of Chinese students and teachers. I L. Jin & M. Cortazzi (Red), *Researching Chinese learners: Skills, perceptions, and intercultural adaptations* (s. 67–92). Springer.
- Johansson, J. (2022). *Litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll – introduktion och respons*. [Licentiatavhandling, Uppsala universitet]. Acta Universitatis Upsalensis.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Scandinavian University Press.
- Juhlin Svensson, A. C. (2000). *Nya redskap för lärande: studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. HLS förlag. Studies in educational sciences 23.

- Kaya, A. (2018). Vilka elever ska läsa svenska som andraspråk i gymnasieskolan? *Nationellt centrum för svenska som andraspråk*. Hämtad 5 mars 2021 från: <https://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-fi%C3%A5gor/gymnasial-utbildning/vilka-elever-ska-l%C3%A4sa-svenska-som-andraspr%C3%A5k-i-gymnasieskolan-1.82196>.
- Kenndal, R. (2011). Den pedagogiska textens struktur och design – om läroboksspråk, förståelse och kommunikation. *Geografiska notiser*, 69(3), 113–123. <http://www.eber.se/arkiv/geo/nr/2011/bil/3-04.pdf>.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utveckling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Kövecses, Z. (2000). The scope of metaphor. *Topics in English Linguistics*, 30, 79–92. <https://doi.org/10.1515/9783110894677.79>.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor. A practical introduction*. Oxford university press.
- Kövecses, Z. (2003). Language, figurative thought, and cross-cultural comparison. *Metaphor and symbol*, 18(4), 311–320. [https://doi.org/10.1207/S15327868MS1804\\_6](https://doi.org/10.1207/S15327868MS1804_6).
- Kövecses, Z. (2004). Introduction: Cultural variation in metaphor. *European Journal of English Studies*, 8(3), 263–274. <https://doi.org/10.1080/1382557042000277386>.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2015). *Where metaphors come from: Reconsidering context in metaphor*. Oxford University Press, USA.
- Ladyman, J., Lambert, J., & Wiesner, K. (2013). What is a complex system? *European Journal for Philosophy of Science*, 3, 33–67. <https://doi.org/10.1007/s13194-012-0056-8>.
- Lakoff, G. (2006). Conceptual metaphor. *Cognitive linguistics: Basic readings*, 34, 185–238. <https://doi.org/10.1515/9783110199901.185>.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. University of Chicago press.
- Lantolf, J. P. (1996). SLA theory building: “Letting all the flowers bloom!”. *Language learning*, 46(4), 713–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01357x>.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 16–35. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-03>.
- Liberg, C. (2000). Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I K. Naucmér (Red.), *Symposium: Ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 108–128). Sigma.
- Liberg, C., af Geijerstam, Å., Folkeryd, J. W., Bremholm, J., Halleson, Y., & Holtz, B. M. (2012). Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I S. Matre & A. Skaftun (Red), *Skriv! Les! I* (s. 65–81). Akademika förlag.
- Liedman, S. E. (2001). *Ett oändligt äventyr – Om människans kunskaper*. Albert Bonniers förlag.
- Lindberg, I. (2006). Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I M. Olofsson (Red.), *Symposium: Bedömning, flerspråkighet och lärande* (s. 83–107). HLS förlag.
- Lindberg, I. (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 18(2), 9–37.
- Lindberg, I. (2017). Ordförrådet – en framgångsfaktor. Skolverkets lärportal. Hämtad 30 augusti 2022 från: <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR080254>.

- Lindberg, I., & Hyltenstam, K. (2012). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I M. Olofsson (Red.), *Symposium: Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 28–51). Stockholms universitetsförlag.
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Lindqvist, C. (2016). Tredjespråkets ordförråd. I C. Bardel, Y. Falk & C. Lindqvist (Red.), *Tredjespråksinlärning* (s. 59–71). Studentlitteratur.
- Linell, P. (1982). *Modeller och metaforer för kommunikation*. Linköping University Electronic Press.
- Littlemore, J. (2009). ‘Eyebrow heads’ and ‘yummy mummies’: Metaphor and second language learning. I C. Juchem-Grundmann (Red.), *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching* (s. 94-106). Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006a). Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability. *Applied Linguistics*, vol 27, no. 2, 268–294. <https://doi.org/10.1093/applin/aml004>.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006b). *Figurative thinking and foreign language learning*. Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J., Chen, P. T., Koester, A., & Barnden, J. (2011). Difficulties in metaphor comprehension faced by international students whose first language is not English. *Applied linguistics*, 32(4), 408–429. <https://doi.org/10.1093/applin/amr009>.
- Littlemore, J., Krennmayr, T., Turner, J., & Turner, S. (2014). An investigation into metaphor uses at different levels of second language writing. *Applied linguistics*, 35(2), 117–144. <https://doi.org/10.1093/applin/amt004>.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Göteborg studies in educational sciences No 8. Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1983). *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Deakin University.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden*. Utbildningsförlaget.
- Lundgren, U. P. (2006). Utbildningspolitik och utbildningskoder. Förändringar i svensk utbildningspolitik. *Uddanelsehistoria: Selskapet för skole- og uddanelsehistoria*, 58–74.
- Lyngfelt, A., & Nissen, A. (2018) Skönlitteraturbaserad etikundervisning och fiktionallitet. *Utbildning och demokrati*, 27(3), 119–137. DOI: 10.48059/uod.v27i3.1111.
- Löthagen A., Lundenmark, P., & Modigh, A. (2012). *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Hallgren & Fallgren.
- MacArthur, F. (2010). Metaphorical competence in EFL: Where are we and where should we be going? A view from the language classroom. *AILA review*, 23(1), 155–173. <https://doi.org/10.1075/aila.23.09mac>.
- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/26644>.
- Magnusson, U. (2013). Paradigms in Swedish as a second language – Curricula for primary school and secondary school in Swedish as a second language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 61–82. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/33>.

- Mahmoodzadeh, M. (2013). Reflections on the development of contrastive domain of second language education: An overview. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 17, 1–8. <http://dx.doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.17.1>.
- Malmgren, L.-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur.
- Markstedt, C.-J. & Lövenhielm, S. (2018). *Svenska impulser 1 Svenska som andraspråk*. Sanoma utbildning.
- Markstedt, C.-J. & Bogren, S. (2021). *Svenska impulser 2 Svenska som andraspråk*. Sanoma utbildning.
- Melberg, A. (2020). *Att läsa prosa. Guide till den litterära prosan*. Studentlitteratur.
- Melin, L. (2013). *Polletten som trillade ner. Metaforer – hur förstår vi dem?* Norstedts.
- Miller, G. A. (1993). Images and models, similes, and metaphors. I A. Ortony (Red.), *Metaphor and thought* (s. 357–400). Cambridge University Press.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Norberg Brorsson, B., & Lainio, J. (2015). *Flerspråkiga elever och deras tillgång till utbildning och språk i skolan – Implikationer för lärarutbildningen: Uppföljningsrapport till EUCIM-TE-projektet*.
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Nygård Larsson, P. (2013). Text, språk och lärande i naturvetenskap. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (2. uppl., s. 579–604). Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. Karlstad University Studies.
- Olvegård, L. (2014). "Herravälde. Är det bara killar eller?" *Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 22.
- Palmer, G. B. (1996). *Toward a theory of cultural linguistics*. University of Texas Press.
- Paris, J. (2018). Figurative language in intermediate-level second language writing. I V. Brezina & L. Flowerdew (Red), *Learner corpus research. New perspectives and applications* (s. 155–172). Bloomsbury.
- Payne, T. E. (1997). *Describing morphosyntax: A guide for field linguists*. Cambridge University Press.
- Petersen, W. (2004). *Troy*. Burbank, CA: Warner Home Video.
- Picken, J. D. (2001). Metaphor in narrative and the foreign language learner. *Nottingham Linguistic Circular*, 16, 63–71. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8860b9852a46e05ab28f9899d6af60158f2b445c>.
- Picken, J. D. (2005). Helping foreign language learners to make sense of literature with metaphor awareness-raising. *Language Awareness*, 14:2–3, 142–152. <https://doi.org/10.1080/09658410508668830>.
- Picken, J. D. (2006). The value of story interpretation for EFL students. I K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi & M. Swanson (Red.), *JALT2005 Conference Proceedings* (s. 1094–1102). JALT.
- Picken, J. D. (2007). *Literature, metaphor, and the foreign language learner*. Springer.



- Pramling, N. (2006). *Minding metaphors. Using figurative language in learning to represent*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences 238.
- Prentice, J. (2010). *På rak sak. Om ordförbindelser och konventionaliserade uttryck bland unga språkbrukare i flerspråkiga miljöer*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 13.
- Prentice, J., & Sköldberg, E. (2013). Flerordsenheter – ur ett andraspråksperspektiv. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 197–220). Studentlitteratur.
- Regeringen. Lag (2003:460) om etikprovning av forskning som avser människor. Hämtad 19 september 2022 från: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som\\_sfs-2003-460/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/).
- Regeringen (2020). Regeringsbeslut U2020/05524. Uppdrag om en bred översyn av svenskämnen. Hämtad 19 september 2022 från: <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2020/11/uppdrag-om-en-bred-oversyn-av-svenskamnena/>.
- Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt. *Acta Didactica Norge*, 6 (1), Art. 3. <https://doi.org/10.5617/adno.1073>.
- Reynolds, R. E., & Ortony, A. (1980). Some issues in the measurement of children's comprehension of metaphorical language. *Child Development*, 1110–1119. <https://doi.org/10.2307/1129551>.
- Russo, G. A. (1997). *A conceptual fluency framework for the teaching of Italian as a second language*. [Doktorsavhandling, University of Toronto].
- Sabet, M. K., & Tavakoli, M. (2016). Metaphorical Competence: A Neglected Component of Communicative Competence. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(1), 32–39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1149113>.
- Sahlée, A. (2013). Definition och värdering av *språk* i grundskolans styrdokument, med särskilt fokus på *svenska som andraspråk*. *Nordand: nordisk tidskrift för andraspråksforskning*, 8(2), 33–62. DOI: 10.18261/issn.2535-3381-2019-02-01.
- Sahlée, A. (2016a). Hur löser de uppgiften? En studie av underkända och högt betyg-satta provtexter i svenska och svenska som andraspråk. *Språk och stil*, 26, 195–230.
- Sahlée, A. (2016b). Time as a base for establishing structure in text: toward a visualization model. *Text & Talk*, 36(4), 493–517. <https://doi.org/10.1515/text-2016-0022>.
- Sahlée, A. (2017). Språket och skolämnet svenska som andraspråk. Om elevers språk och skolans språksyn. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 101.
- Schlepppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.
- Schlepppegrell, M. J., & O'Hallaron, C. L. (2011). Teaching academic language in L2 secondary settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000067>.
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sän' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. Örebro studies in education 44.
- Selander, S. 1988: *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Studentlitteratur.

- Selander, S. 1992: Läroboken som kunskapskälla. I S. Selander, A. Forsberg, E. Romare & T. Åström (Red.), *Bilden av arbetsliv och näringsliv i skolans läroböcker*. Publica.
- Selander, S. (1994). Pedagogiska texter och konstituering av mening eller Pedagogikens kinesiska askar. I C. Gustafsson & S. Selander (Red.), *Ramfaktorteoretiskt tänkande. Pedagogiska perspektiv. En vänbok till Urban Dahllöf* (s. 63–84). Uppsala universitet.
- Selander, S. (2003). Bilaga 2: Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. I SOU 2003:15. *Utredning om läromedel för barn, Läromedel – specifikt: Betänkande om läromedel för funktionshindrade* (s. 180–256). Fritzes.
- Semino, E. (2008). *Metaphor in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharifian, F. (2003). On cultural conceptualisations. *Journal of Cognition and Culture*, 3(3), 187–207. <https://doi.org/10.1163/15685370322336625>.
- Sharifian, F. (2011). *Cultural conceptualisations and language: Theoretical framework and applications* (Vol. 1). Amsterdam: John Benjamins.
- Sharifian, F. (2014). (Red.). *The Routledge handbook of language and culture*. Routledge.
- Sharifian, F. (2015a). Cultural Linguistics and world Englishes. *World Englishes*, 34(4), 515–532. <https://doi.org/10.1111/weng.12156>.
- Sharifian, F. (2015b). Cultural linguistics: The development of a multidisciplinary paradigm. *Language and Semiotic Studies*, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.1515/las-2015-010101>.
- Sharifian, F. (2017). *Cultural Linguistics*. John Benjamins.
- Sharifian, F., & Palmer, G. B. (2007) (Red.). *Applied cultural linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication* (Vol. 7). John Benjamins Publishing.
- Sjögren, P. A. (1979). *Termer i allmän språkvetenskap: ett systematiskt lexikon*. Akademilitteratur.
- Skolinspektionen. (2010). Rapport 2010:16. *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*.
- Skolverket. (u.å.). Svenska som andraspråk [Ämnesplan]. Hämtad 1 oktober 2020 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVA%26version%3D4%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfec44715d35a5cdfa92a3>
- Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>.
- Skolverket. (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Hämtad 30 augusti från: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659807/1553964056811/pdf2705.pdf>.
- Skolverket. (2012). *Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Fritzes.
- Skolverket. (2017). Om ämnet svenska som andraspråk. Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska som andraspråk. Kommentar, rev. 2017-07-01. Hämtad 20 februari 2021 från: [https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28957/1530188078458/Kommentarmaterial\\_gymnasieskolan\\_svenskasomandrasprak.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28957/1530188078458/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenskasomandrasprak.pdf).
- Skolverket. (2020). *Siris. Kvalitet och resultat i skolan*. Urval Gymnasieskolan – Elevstatistik. Hämtad 1 oktober 2021 från: [http://siris.skolverket.se/siris/ris.elever\\_gy.rapport\\_lgy11](http://siris.skolverket.se/siris/ris.elever_gy.rapport_lgy11).

- Skolverket. (2022). Bred översyn över svenskämnen. Regeringsuppdrag. Diarie-nummer 2020:1858. Hämtat 12 augusti 2024 från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9861>.
- Skorczynska, H., & Ahrens, K. (2015). A corpus-based study of metaphor signaling variations in three genres. *Text & Talk*, 35(3), 359–381. <https://doi.org/10.1515/text-2015-0007>.
- Skott, P. (2009). *Läroplan i rörelse. Det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepraktik*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Acta Universitatis Uppsaliensis.
- Skott, P. (2012). Läroplan i rörelse – i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepraktik. I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 289–309). Liber.
- Sköldberg, E. (2004). *Korten på bordet. Innehålls- och uttrycksmässig variation hos svenska idiom*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Meijerbergs arkiv för svensk ordforskning 31.
- SOU 2021:70. Statens offentliga utredningar (2021). *Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap*. Elanders Sverige AB.
- Steen, G. J., Dorst, A. G., Herrmann, J. B., Kaal, A. A., & Krennmayr, T. (2010). Metaphor in usage. *Cognitive Linguistics* 21, 765–796. <https://doi.org/10.1515/cogl.2010.024>.
- Strömqvist, S. (2009). *Språkets öga. Om vägarna mellan tankar och ord*. Studentlitteratur.
- Sund, P., & Wickman, P. O. (2008). Teachers' objects of responsibility: something to care about in education for sustainable development? *Environmental education research*, 14(2), 145–163. <https://doi.org/10.1080/13504620801951681>.
- Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemman: En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. [Doktorsavhandling, Växjö universitet]. Acta Wexionensia nr 61. Växjö university press.
- Sundberg, D., & Wahlström, N. (2012). Standards-based curricula in a denationalised conception of education: The case of Sweden. *European Educational Research Journal*, 11(3), 342–356. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.3.342>.
- Sundberg, D., & Wahlström, N. (2016). Den svenska läroplansutvecklingen – Begrepp och tendenser. I M. Elmgren, M. Folke-Fichtelius, S. Hallsén, H. Román & W. Wermke (Red.). *Att ta utbildningens komplexitet på allvar. En vänskrift till Eva Forsberg* (s. 271–284.). Uppsala universitet.
- Svanlund, J. (2001). *Metaforen som konvention: graden av bildlighet i svenskans vikt- och tyngdmetaforer*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Acta universitatis Stockholmiensis. Stockholm studies in Scandinavian philology 23. Almqvist & Wiksell international.
- Svensson, G. (2016). Ord i alla ämnen – flerspråkiga elever och skolans språk. I E. Bergh Nestlog & D. Fristedt (Red.), *Språk i alla ämnen för alla elever – Forskning och beprövad erfarenhet* (2. uppl., s. 53–71). Elanders Sverige AB.
- Talebinezhad, M. R., & Hashemian, M. (2006). *The development of conceptual fluency & metaphorical competence in L2 learners*. Archive of SID. University of Isfahan, Iran. Hämtad den 10 juni 2022 från: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=664573581001>.
- Teleman, U., Hellberg, S., & Andersson, E. (1999). (Red), *Svenska Akademiens grammatik*. (1. uppl.). Norstedts akademiska förlag.

- Tengberg, M., & Olin-Scheller, C. (2016). Developing critical reading of argumentative text: Effects of a comprehension strategy intervention. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 635–645. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0704.02>.
- Thavenius, J. (1999). *Svenskämnets historia*. Studentlitteratur.
- Tingbjörn, G. (2004). Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv: En tillbakablick. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 743–761). Studentlitteratur.
- Tornberg, U. (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 92.
- Torpsten, A.-C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. [Doktorsavhandling, Växjö universitet]. Acta Wexionensia nr 155.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.
- Törneke, N. (2016). *Metaforer: från vetenskap till psykoterapeutiska verktyg*. Studentlitteratur.
- Varga, A. (2016). Frågan som didaktiskt verktyg – en studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7. *Forskning om undervisning och lärande*, 4(2), 24–45. Hämtad 6 oktober 2022 från: [https://forskul.se/ffiles/005EC228/ForskUL\\_vol\\_4\\_nr2\\_s24-45.pdf](https://forskul.se/ffiles/005EC228/ForskUL_vol_4_nr2_s24-45.pdf).
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>.
- Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I E. Cerú (Red.), *Svenska som andraspråk, mera om språket och inläringen: Lärarbok 2* (s. 13–83). Utbildningsradion och Natur och Kultur.
- Vogel, A. (2011). *Språket, kroppen och tankarna: introduktion till kognitiv semantik*. Studentlitteratur.
- Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R. E., & Wilson, P. T. (1984). Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Development*, 1588–1606. <https://doi.org/10.2307/1130028>.
- Wahlström, N. (2009). *Mellan leverans och utbildning: om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Daidalos.
- Wahlström, N. (2011). Utbildningens villkor – globalisering och lokal mångfald. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 20(3), 29–49.
- Wahlström, N. (2014). Utbildningens villkor II – en denationaliserad utbildningskonception. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 23(3), 77–94.
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups utbildning AB.
- Wahlström, N. (2018). Pedagogik, policy och skolans uppdrag. I M. Nilsson Sjöberg (Red.), *Pedagogik som vetenskap: en inbjudan* (s. 113–125). Gleerups Utbildning AB.
- Wahlström, N., & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. IFAU rapport, 2015:7.
- Walldén, R. (2019a). Att lära om och genom metaforer: litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare. *Utbildning & Lärande*, 13(1), 49–69.
- Walldén, R. (2019b). Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: Ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3–4), 35–60. <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>

- Walldén, R. (2020) Interconnected literacy practices. Exploring work with literature in adult second language education, *The European Journal for Research on the Education and Learning of adults*, 11(1), 45-63. DOI: 10.25656/01:18843; 10.3384/rela.2000-7426.rela9202.
- Walldén, R., & Nygård Larsson, P. (2021). Negotiating figurative language from literary texts: Second-language instruction as a dual literacy practice. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–30. DOI: 10.17239/L1ESLL-2021.21.01.08.
- Walter, H. C. (2003). Reading in a second language. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide*. Hämtad 19 september 2022 från: <https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420.html>.
- Wedin, Å., & Stenbäck, L. (2020). Föreställningar om läsande och läsundervisning hos lärare i svenska som andraspråk. *Educare*, (4), 109–135.
- Wiksten Folkeryd, J., af Geijerstam, Å., & Edling, A. (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan* (s. 169–188). Studentlitteratur.
- Westling Allodi, M., (2007). Equal opportunities in educational systems: The case of Sweden. *European Journal of Education*, 42(1), 133–146. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00284.x>.
- Wickman, P. O., Hamza, K., & Lundegård, I. (2018). Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 14(3), 239–249.
- Winlund, A., Lyngfelt, A., & Wengelin, Å. (2017) Nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan. *Educare* (1), 50–71.
- Åkerberg, T., & Norefalk, C. (2020). *Svenska som andraspråk 2 & 3*. NA Förlag.
- Åkerberg, T., & Norefalk, C. (2021). *Svenska som andraspråk 1*. NA Förlag.
- Åström, M. (2018). *Språkporten svenska som andraspråk 1, 2, 3*. Studentlitteratur.



# Bilagor

## Bilaga 1: Frågeformulär till delstudie II

Intervjufrågor till lärare:

(Under vissa frågor finns förklaringsrutor till informanten)

1. Allmänna inledande frågor
  - Hur länge (år) har du arbetat som lärare?
  - Vilka är dina undervisningsämnen?
  - Hur länge har du undervisat i SVA i gymnasiet?
  - Har du erfarenhet av att undervisa i alla tre SVA-kurserna i gymnasiet?
  
2. Läromedel
  - Vilket/vilka läromedel använder du i litteraturundervisningen i SVA?
    - I hur stor utsträckning används detta/dessa läromedel i kursen?
    - Varför har du valt detta/dessa läromedel?
  
3. Genrer och exempel på litterära verk och texter
  - Hur är representationen av olika litterära genrer i undervisningen?
    - Läser ni lika mycket prosa som ni läser lyrik och dramatik eller är det någon genre som ges större utrymme i undervisningen?
    - Upplever du att någon genre är svårare eller mer prövande för eleverna? Om så: Hur då? Varför? Ge exempel.
  
  - Vilka skönlitterära verk och texter brukar du använda i undervisningen i SVA. Ge några exempel på:
    - Romaner och noveller
    - Dikter
    - Drama
  
  - Hur kommer det sig att du valt dessa verk och texter? Motivera.
  
4. Språkutvecklande undervisning genom skönlitteratur
  - Vilka tankar har du om hur litteraturläsning (och litteratur i andra medier) kan utveckla språket hos elever med svenska som andraspråk?

- Hur arbetar du språkutvecklande med skönlitteratur i SVA? Ge några exempel.
  - Upplever du att vissa arbetsätt är mer språkutvecklande än andra? I så fall vilka arbetsätt? Varför/på vilket sätt?

*Arbetsätt kan t ex vara samtal (strukturerade, tematiska, etc), klassrumsdiskussion, muntlig/ skriftlig recension och/eller analys, fördjupningsarbeten).*

- Läger du lika mycket tid i undervisningen på innehållet som på språkets former i litterära verk och texter? Om du skulle uppskatta i delar hur mycket undervisning som läggs på innehållet och på språkets form, hur skulle den fördelningen se ut? Är det jämnt eller överväger någon del?

*Med innehåll avses handling, teman, motiv, huvud- och bipersoner, roller, relationer, könsroller, samhällsskildring, normer, identitet, etc). Med form menas språk och stil, ordval, uttryck, symbolik, bildspråk, retoriska inslag och figurer, meningsbyggnad (komplexitet), etc).*

- Finns det språkliga inslag som du brukar lyfta fram speciellt när du undervisar om språkets form och betydelsesida i litteraturundervisningen? Om så: Ge exempel.

## 5. Tolkning och förståelse av bildspråk i skönlitteratur

I litterära verk är tolkning något som ofta måste göras för att förstå innehållet, både när det gäller handlingen och när det gäller hur någon eller något beskrivs rent språkligt. I skönlitterära verk förekommer också bildspråk, det vill säga ord och uttryck som ska förstås bildligt och inte bokstavligt.

- Hur arbetar du i litteraturundervisningen i SVA med bildspråkliga uttryck? Ge exempel.
- Arbetar du med dessa typer av uttryck även i den allmänna språkundervisningen i SVA? Om så: Ge exempel.
- Om du jämför undervisningen i SVA 3 med SVA 1 och 2, lägger du ungefär lika mycket tid i alla kurserna på att undervisa om bildspråk, eller ingår det i större utsträckning i någon av kurserna?
- Hur upplever du, utifrån din erfarenhet som lärare, elevernas förmåga att förstå bildliga uttryck i litterära verk?



- Är det någon typ av uttryck, begrepp eller inslag i litterära texter som är svårare än andra för andraspråkselever att förstå?

*Bildspråk kan vara metaforer, liknelser, metonymier och idiom, t ex: "IT-bubbla" och "flaskhals" (metafor); "hungrig som en varg" (liknelse); "vi slår våra kloka huvuden ihop" (metonymi; i stället för att säga att "vi tänker tillsammans"); "att byta fot" (idiomatiskt uttryck; i stället för att "plötsligt ändra åsikt").*

6. Tänk tillbaka på din egen utbildning i SVA-ämnet: I hur stor utsträckning tog den undervisningen upp andraspråkselevs förståelse av bildspråk, allmänt och/eller i litteraturundervisningen?

Slut på intervjun

Tack för din medverkan!

## Bilaga 2. Information och samtycke



*Bildspråkliga inslag och litteraturundervisning i svenska som andraspråk - en intervjuundersökning*

### Information till forskningspersonerna

Jag vill fråga dig om du vill delta i ett forskningsprojekt. I det här dokumentet får du information om projektet och om vad det innebär att delta.

#### Vad är det för projekt och varför vill ni att jag ska delta?

Syftet med detta projekt är att undersöka språkutvecklande arbetssätt i litteraturundervisningen i ämnet Svenska som andraspråk i gymnasieskolan. Ett speciellt fokus riktas mot kurs 3. I projektet undersöks litteraturundervisningen utifrån olika aspekter. I denna delstudie intervjuas verksamma lärare i Svenska som andraspråk i gymnasiet om hur de arbetar med och kring litteratur i sin undervisning. Denna intervju ingår i en intervjuundersökning som genomförs under våren 2019.

Anledningen till att just du blivit tillfrågad är att du arbetar som lärare i svenska som andraspråk i gymnasieskolan.

Forskningshuvudman för projektet är Uppsala universitet. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för studien.

#### Hur går studien till?

Studien är en semistrukturerad intervjustudie. Att delta i studien innebär att du vid ett tillfälle muntligt besvarar några frågor som handlar om hur du arbetar med litteratur i din undervisning i Svenska som andraspråk. Intervjun tar 20–30 minuter och kommer att spelas in genom en diktafon. Detta görs för att intervjuvaren ska kunna transkriberas till text och sedan analyseras.

#### Möjliga följder och risker med att delta i studien

Det finns inga risker med att delta i studien. Frågorna som ställs är direkt kopplade till din yrkesprofession och erfarenhet som lärare och berör inte din personliga integritet.

#### Vad händer med mina uppgifter?

Projektet kommer att samla in och registrera information om dig.

Dina svar kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem.

Ansvarig för dina personuppgifter är forskningshuvudmannen, Uppsala universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter



UPPSALA  
UNIVERSITET

*Bildspråkliga inslag och litteraturundervisning i svenska som andraspråk - en intervjuundersökning*

om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta studiens kontaktperson och genomförare, Sonia Blomquist (se kontaktuppgifter nedan). Dataskyddsombud nås via e-post på: på [dataskyddsombud@uu.se](mailto:dataskyddsombud@uu.se). Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

**Vad händer med mina svar i intervjun?**

Svaren från intervjun kommer att sammanställas och analyseras tillsammans med svar från andra intervjuade lärare.

**Hur får jag information om resultatet av studien?**

Studiens resultat kommer att presenteras i en forskningsartikel som ingår i den doktorsavhandling som avslutar projektet. Du behöver inte ta del av resultatet om du inte vill. För att ta del av dina individuella data och för att senare få resultatet av hela studien ska du kontakta studiens kontaktperson och genomförare Sonia Blomquist.

**Deltagandet är frivilligt**

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte uppge varför.

Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta den ansvariga för studien.

**Ansvariga för studien**

**Huvudansvarig forskare:**

Eva Hultin,  
Professor i didaktik med inriktning mot svenska

**Postadress:**

Institutionen för pedagogik, didaktik och  
utbildningsstudier  
Box 2136  
750 02 Uppsala

**Telefon och epost**

Telefon: +4670 4451906  
E-post: [eva.hultin@edu.uu.se](mailto:eva.hultin@edu.uu.se)

**Studiens kontaktperson och genomförare:**

Sonia Blomquist,  
Doktorand i didaktik med inriktning mot svenska

**Postadress:**

Institutionen för pedagogik, didaktik och  
utbildningsstudier  
Box 2136  
750 02 Uppsala

**Telefon och epost**

Telefon: +4672 0109961  
E-post: [sonia.blomquist@edu.uu.se](mailto:sonia.blomquist@edu.uu.se)



*Bildspråkliga inslag och litteraturundervisning i svenska som andraspråk - en intervjuundersökning*

**Samtycke till att delta i studien**

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i studien *Bildspråkliga inslag och litteraturundervisning i svenska som andraspråk - en intervjuundersökning*.
- Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i forskningspersonsinformationen.

Plats och datum	Underskrift

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS

*Studia Didactica Upsaliensia*

1. Jörgen Mattlar. *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*. 2008.
2. Silvia Edling. *Ruptured Narratives. An analysis of the contradictions within young people's responses to issues of personal responsibility and social violence within an educational context*. 2009.
3. Staffan Stenhag. *Betyget i matematik. Vad ger grundskolans matematikbetyg för information?* 2010.
4. Martin Karlberg. *Skol-Komet. Tre utvärderingar av ett program för beteendeorienterat ledarskap i klassrummet*. 2011.
5. Jan Grannäs. *Framtidens demokratiska medborgare. Om ungdomar, medborgarskap och demokratifostran i svensk skola*. 2011.
6. Gunilla Sandberg. *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. 2012.
7. Gabriella Gejard. "Jag kan göra matte å minus å plus". *Förskolebarns och pedagogers deltagande i matematiska aktiviteter*. 2014.
8. Leif Östman (Red.) *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande*. 2015.
9. Niklas Ragnar Pihl. *Att erbjuda och realisera syften. En didaktisk modellering av undervisning om ett socio-vetenskapligt dilemma i naturkunskap*. 2019.
10. Mona-Lisa Henriksson. *Rätt och moral. Meningar med skolämnet juridik på gymnasienivå*. 2021.
11. Viktoria Waagaard. *Ämneslitteracy i samhällskunskapsämnet. Ett ämnes-specifikt bidrag till ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt*. 2023.
12. Anna Wistrand. *Mellan närhet och distans. Lärar-elevrelationen som kunskaps-innehåll i grundläroinutbildning*. 2023.
13. Sonja Blomquist. *Meningserbjudanden om metaforiskt språk i ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan*. 2024.

