

2025:4

doi: 10.63310/edu.2025.4.59771

”Det är nästan som argumentation, men det är lite svårare argumentation”: En studie om argumentationsskrivande i svenska som andraspråk inom grundläggande vuxenutbildning

Hanna Sandgaard-Ekdahl

Malmö University, Sweden
<https://orcid.org/0009-0004-3573-1038>
hanna.sandgaard-ekdahl@mau.se

This study investigates how adult second language learners in basic adult education engage with argumentative writing, a skill often underexplored in research on writing pedagogy. Using an action research design, data were collected from classroom discussions where learners analyzed model texts with varying structural and interpersonal features, as well as examples from their own argumentative texts. Drawing on systemic-functional genre theory, the analysis examines how learners interpret genre-specific resources and incorporate them into their writing. Findings indicate that students view structural elements, such as clear thesis statements and logical sequencing, as essential for achieving argumentative purposes. While many texts adhere to prototypical genre structures, others display creative deviations, reflecting both individual preferences and emerging genre awareness. These results highlight the potential of genre-based pedagogy to enhance metalinguistic awareness and expand learners' linguistic repertoires. By making explicit the range of linguistic resources available for constructing arguments, instruction can foster greater flexibility and effectiveness in adult second language writing.

Keywords: andraspråksinläring, argumentationsskrivande, genrepedagogik, systemisk funktionell lingvistik, vuxna elever

Inledning



EDUCARE

Att lära sig ett nytt språk som vuxen innebär också att ställas inför de utmaningar som följer med att skriva på ett andraspråk. Skrivandet är en av de avgörande färdigheterna (Hyland, 2019), inte minst för att klara kurserna i svenska som andraspråk inom vuxenutbildningen (SKOLFS2012:101), och kan för många vuxna andraspråksinlärare utgöra en psykologisk barriär (Litvinova, 2023). Flera aspekter bidrar till skrivandets komplexitet. Att tillägna sig goda kunskaper i målspråket är en förutsättning för att klara skrivuppgifterna inom vuxenutbildningen. Därtill krävs kunskaper om hur man strukturerar texter och hur texten kan anpassas till olika mottagare och syften (Pablo et al., 2018). Grupperna inom vuxenutbildningen är ofta heterogena vad gäller utbildningsbakgrund, men oavsett tidigare skolgång och utbildning kan även erfarna skribenter behöva förhålla sig till nya konventioner för skrivande (se ex. Jansson, 2000). Svenska som andraspråk är det ämne inom vuxenutbildningen som har flest deltagare. Bara inom grundläggande vuxenutbildning deltog 68 000 elever (Skolverket, 2024), men trots det stora antalet deltagare är denna särskilda målgrupp fortfarande relativt lite uppmärksammas inom forskningen. Föreliggande studie bidrar således till att fylla en forskningslucka.

Den här praktikinrä studien har en aktionsforskande ansats och genomfördes med en grupp med vuxna andraspråksinlärare på grundläggande vuxenutbildning inom ramen för ett avhandlingsprojekt. Studien har utformats inom det sociokulturella paradigmet som utgör en av de teoretiska utgångspunkterna för genrepdagogen (Rose, 2016). Genrepdagogen har fått ett stort genomslag i Sverige och har även lämnat tydliga avtryck i kursplanerna för vuxenutbildningen (Palm, 2024). Dess främsta syfte är att tillgängliggöra förväntningarna kring skolskrivande genom att tydliggöra språkspecifika drag som kännetecknar olika ämnesdiscipliner och genrer (Martin, 1992; Rothery, 1996). Särskilt betonas genrepdagogens fördelar för andraspråksinlärare (se t.ex. Hyland, 2019). Studien tar avstamp i resultat från en tidigare studie (Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022) vilket pekade på behovet av att stärka elevernas argumentationsskrivande genom att fokusera på metaspråkliga resurser på lokal nivå i deras texter. Det framgick att eleverna behövde stöd för att få genrestrukturen i texterna att fungera och för att tydligare kunna positionera sig i texten. Syftet med studien är att belysa hur undervisning om språkliga drag i argumenterande texter kan stödja vuxna andraspråksinlärares förståelse och av genren och produktion av texter inom den.

Frågeställningar:

- Vilka strukturella och interpersonella drag kännetecknar modelltexter som används i undervisning om insändare?
- Hur omtalar eleverna de modelltexter med olika strukturella och interpersonella egenskaper som dekonstrueras i undervisningen?
- Vilka strukturella och interpersonella drag är framträdande när eleverna skriver egna insändare?

Forskningsöversikt

Nationellt sett saknas praktisknära studier om vuxna andraspråkselevs skrivande på den mellannivå som grundläggande vuxenutbildning motsvarar. Det finns generellt sett få studier om vuxnas lärande (Vetenskapsrådet, 2019). Den befintliga forskningen om vuxna har huvudsakligen genomförts inom ramen för Svenska för invandrare (Agebjörn & Walldén, 2025; Jakobson, 2019; Wedin & Norlund Shaswar, 2021). En studie av Agebjörn & Walldén (2025) visar att elevernas tidigare studiebakgrund har en avgörande betydelse för elevernas skriftliga progression, något som stöds av internationella studier (se t.ex. Leki et al., 2008). Flera studier som avser den här målgruppen pekar på behovet av att integrera undervisning med elevernas egna erfarenheter och vardagsnära praktiker (Walldén, 2023; Wedin & Norlund Shaswar, 2021), något som även skulle kunna stärka elevers arbete med texter. Det gäller i synnerhet elever med kort skolbakgrund eller begränsad erfarenhet av skolskrivande. Jakobsons avhandling (2019) rör skrivrespons men studien fokuserar vilken typ av respons lärare ger, och vad eleverna efterfrågar snarare än själva undervisningspraktiken. Resultatet visar att återkopplingen ofta fokuserar språkriktighetsaspekter, vilket överensstämmer med flera internationella studier som belyser vuxna andraspråkselevs skrivande (Ferris, 2010; Fernandez et al., 2017). Palm (2024) har i sitt avhandlingsprojekt undersökt vilka föreställningar om skrivande som påverkar lärares undervisning, genomförande och didaktiska val, men studien fokuserar inte elevers arbete med texter. Palms avhandling visar att genrediskursen är framträdande i lärares undervisning och att lärare prioriterar texters språkliga form och struktur framför innehållsliga aspekter såsom texters funktion och syfte. Studier visar också att vuxna andraspråksinlärare på olika nivåer efterfrågar en undervisning med ett starkt fokus på språklig återkoppling (Ferris, 2010; Jakobson, 2019).

Skrivdidaktiska studier med vuxna andraspråksinlärare har främst bedrivits i akademiska miljöer (diskuteras i Agebjörn & Walldén, 2025). Flertalet studier visar att andraspråksskribenters utveckling i hög grad påverkas av deras erfarenheter av att skriva på förstaspråket (Cumming, 1989; Kim et al., 2020; Kobayashi & Rinnert, 2013). Formell utbildning och litteracitetsnivå på förstaspråket har en betydande påverkan på de metalingvistiska förmågor som aktiveras när man läser och skriver på ett andraspråk (Kurvers, 2015). Framgångsrika skribenter använder till exempel ett mer nyanserat ordförråd (Silva, 1993; Vanbuel, 2025), utvecklar idéer och resonemang i text (Swain & Lapkin, 1995) samt har förmåga att strukturera och revidera sina texter (Cumming, 1989). Cummings studie (1989) visade att skribenter med skrivvana på sitt modersmål ofta kunde planera och strukturera texter mer effektivt trots begränsade färdigheter i andraspråket. En studie med spansktalande universitetsstudenter som skrev på andraspråket engelska visar att retorisk strukturering är avgörande för textens kvalitet (Muñoz-Luna, 2015), där mer komplexa sambandsmarkörer bidrar till mer koherenta texter. Studier visar också att andraspråksskribenter använder en mindre varierad uppsättning lexikala textbindningsverktyg än modersmålstalare (Connor, 1984). Ett explicit fokus på sambandsord kan till exempel bidra till att andraspråkselever, i synnerhet de som är ovana skribenter, skriver mer koherenta texter (se även Daniel & Elay, 2017). Ett rikt ordförråd och en god grammatisk kompetens kan även stärka koherens i texter (Kim et al., 2020). Därtill kan en utvecklad vokabulär stärka andraspråkselevs möjligheter att skriva argumenterande texter som engagerar mottagaren. Flera studier pekar på att framgångsrika skribenter drar nytta av ett bredare spektrum av språkliga resurser för att ta ställning i deras texter (Chang & Schleppegrell, 2011; Handayani et al., 2020; Ho & Li, 2018). Ho & Li (2018) pekar i sin studie på betydelsen av att explicit undervisa om den här typen av språkliga resurser för att stärka elevers argumentationsskrivande. Gemensamt för dessa studier är att de lutar sig mot Martin & Whites *engagement framework* (2005) som bygger vidare på den genre-teoretiska skolan (se avsnittet Teoretisk-analytiska verktyg).

Forskning visar att skrivande påverkas av kulturella konventioner och tidigare erfarenheter. Kaplan (1966) introducerade kontrastiv retorik, som belyser hur modersmålets strukturer påverkar andraspråksskrivande. Studier (t.ex. Jansson, 2000; Kobayashi & Rinnert, 2013; Leki, 1991) visar att kunskaper från förstaspråket, särskilt om textstruktur, kan överföras till andraspråket, vilket stödjer Cummins interdependenshypotes (1979). Liknande mönster ses hos samisktalande ungdomar i nordiska studier (Lindgren m.fl., 2017).

Trots att genrepedagogiken betonar vikten av att behärska genrer med relevans för arbetslivet, har forskningen i huvudsak koncentrerats till utvecklingen av läroplaner och didaktiska strategier för grund- och gymnasieskolan (diskuteras i Horverak, 2016). Det finns en brist på genrepedagogiska studier på den nivå som motsvarar grundläggande vuxenutbildning. Studier om vuxna andraspråksinlärare rör främst högre utbildningsnivåer, och där har genrepedagogiska interventioner i akademiskt skrivande visat positiva effekter (Brooke, 2015; Caplan & Farling, 2017; Ramos, 2012). Av särskild betydelse framhålls det kollaborativa arbetet och den lärarledda stöttningen. Forskning visar också att vuxna L2-inlärare behöver stöd för att möta skrivförväntningarna inom olika genrer i arbetslivet (Gimenez, 2008). Studier av Yasuda (2011) och Albino (2017) visar till exempel att nybörjare i främmande språk kan utveckla sin genreförståelse och skrivkompetens genom genrepedagogiska interventioner och uppgifter som är förankrade i autentiska kommunikationssituationer, såsom att skriva e-post för olika syften. En nationell studie från SFI (Walldén & Winlund, 2024) visar hur läraren genom en genrepedagogiskt influerad undervisning om arbetsansökningar och personliga brev betonar funktionella aspekter av skrivande och pekar på skillnader mellan formell och informell språkanvändning. Även om läraren synliggör exempelvis värderande språkbruk visar resultatet att undervisningen i hög grad fokuserade på formellt språkbruk och skriftspråkliga färdigheter.

Studier från grund- och gymnasieskolan pekar också på betydelsen av den explicita språkliga stöttning som genrepedagogiken möjliggör. En interventionsstudie med norska gymnasieelever (Horverak, 2016) som skrev på andraspråket engelska visade förbättringar i elevernas argumenterande texter vad gäller struktur, kohesion och modalitetsuttryck efter ett genrepedagogiskt undervisningsförlopp. Samtidigt har nationella studier visat att tillämpningen av genrepedagogik ofta reduceras till att handla om strukturstödjande redskap vilket inte nödvändigtvis främjar förmågan att skriva texter som uppnår olika sociala mål (Andersson Varga m.fl., 2023; Walldén, 2019). Palms avhandling (2024) visar också att lärare inom vuxenutbildningen lägger stor vikt vid genrestruktur. En fallstudie (Worden, 2018) som genomfördes på en kurs i akademiskt skrivande visade hur läraren strävade efter att synliggöra dynamiken mellan ett mer konventionellt genreskrivande och mer flexibla lösningar men att läraren ändrade undervisningsfokus eftersom studenterna önskade en mer preskriptiv undervisning för att klara av provet. Det kan till exempel underlätta för ovana skribenter om skrivundervisningen har ett särskilt fokus på textens stegstruktur (Kindenberg, 2021; Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022) (se

teoriavsnitt). Samtidigt som mallar kan underlätta skrivandet behöver det inte utesluta utrymme för alternativa och mer kreativa lösningar (Kindenberg, 2021).

Genrepedagogiska arbetssätt tillämpas inom andraspråksundervisningen för vuxna men det uppmärksammas inte nämnvärt inom den nationella forskningen, vilket också understryker den här studiens angelägenhet. Vuxna som målgrupp bär med sig olika erfarenheter av att skriva, men gemensamt är att de ska skriva på ett andraspråk och förhålla sig till de förväntningar och genrekonventioner som genomsyrar den svenska utbildningskontexten. En styrka med genrepedagogiken är dess möjligheter att belysa funktionella aspekter av skrivande parallellt med ett starkt fokus på lexikogrammatik, vilket vuxna andraspråksinlärare ofta efterfrågar (se ex. Jacobson, 2019).

Teoretiskt ramverk

Systemiskfunktionell lingvistik

Studiens teoretiska inramning bygger på den australiska genreskolan som grundar sig på Hallidays systemisk funktionella lingvistik (förkortat SFL). Denna lingvistiska teori fokuserar på hur språket skapar mening i social interaktion och ger en teoretisk ram för att lära sig om språkets funktion i olika sammanhang (Halliday, 1977). Inom genreskolan utformades en modell (Rothery, 1996) för att explicit undervisa om och stödja elevernas förståelse för skolans genrer: cirkelmodellen. Cirkelmodellen har fått stor spridning i svenska klassrum bland annat genom Gibbons böcker (t.ex. Gibbons, 2006, diskuteras i Walldén, 2019), och modellen tillämpades även i den här aktionen (se metodavsnitt). En viktig utgångspunkt för genreskolan är att kraven på skolskrivande förändras genom åren. I takt med att eleverna blir äldre ställs de inför olika konventioner för diskursivt skolskrivande. Kännetecknande för diskursiva texttyper är att de är faktabaserade och att språket i de texter eleverna möter, och förväntas producera, blir alltmer abstrakt (se bl.a. Gibbons, 2006; Halliday, 1993). Inom systemisk funktionell lingvistik skiljer man mellan en kongruent och en inkongruent grammatik för att skapa betydelse i text (se avsnittet teoretisk-analytiska verktyg). I kongruent grammatik finns en tydlig överensstämmelse (kongruens) mellan språkets form och betydelse. I inkongruent grammatik är sambandet mellan form och betydelse mer dolt eller abstrakt. Ett skeende/en handling kan till exempel uttryckas med ett substantiv (skriva → skrivande). När skolspråket blir mer avancerat ställs högre krav på elevernas förmåga att förstå och använda den

inkongruenta grammatiken (Halliday, 1993, s. 110). Register används för att beskriva språklig variation, det vill säga hur språkbruket formas och förändras beroende på situation, social kontext och kommunikativt syfte (Halliday, 1978, s. 123). Enligt Martin präglas genrer av förutsägbara mönster på registernivå vilka formas av det sammanhang där språket används (Martin, 1985; Martin & Rose, 2008). Det går att jämföra med Ledins beskrivning av genrebegreppet (2001) som normativt eftersom det också medför krav på hur texter ska utformas och bedömas. De genrer som Martins genreteori beskriver motsvarar de basgenrer som ingår i skolans olika ämnen (se Lgr22) varav den argumenterande texten är en av dessa basgenrer.

Hallidays teori omfattar tre huvudsakliga metafunktioner: ideationella, interpersonella och textuella, vilka kan användas för att analysera texttypiska drag inom olika genrer (Halliday, 1977; Martin, 1985). Dessa tre metafunktioner svarar på olika frågor i texten:

- Den ideationella metafunktionen: hur vi konstruerar våra erfarenheter, vad som händer och vem som gör vad, var, när, varför och hur det händer
- Den interpersonella metafunktionen: hur de sociala relationerna påverkar deltagarna och vilka känslor de vill dela med sig av
- Den textuella metafunktionen: hur informationsflödet organiseras

Den här studien fokuserar texttypiska drag som bidrar till att kommunicera syfte, stegstruktur och mottagaranpassning i argumentationsskrivande, och betonar de textuella och interpersonella aspekterna av texternas register. En utförligare beskrivning av språkliga resurser som relaterar till dessa metafunktioner presenteras i metodavsnittet, under rubriken teoretisk-analytiska verktyg. Språkliga resurser kopplade till den ideationella metafunktionen, såsom arbete med ordförråd och nominaliseringar, fokuseras i en annan artikel (Sandgaard-Ekdahl, 2024).

Metod, material och deltagare

Ämnet svenska som andraspråk är uppdelat i fyra kurser under den grundläggande vuxenutbildningen. Delkurs 1 läser de elever som har gått vidare från svenska för invandrare. Det är således den första nivån efter SFI, och därefter följer delkurs 2, 3 och 4. De elever som vill läsa in gymnasiebehörighet fortsätter till komvux efter delkurs 4. Läraren som deltog i studien är

EDUCARE

verksam inom grundvux i en större stad och undervisar i föreliggande studie en elevgrupp som läser delkurs 3. Majoriteten av deltagarna arbetade dagtid och valde därför att delta i en kvällskurs. Kursen är av hybridkaraktär, vilket innebär att undervisningen delvis sker i klassrummet varannan vecka (cirka 3 timmar per vecka) och varannan vecka online. Eftersom flera av deltagarna medverkade i en tidigare delkurs då materialinsamlingen inleddes, hade forskaren redan etablerat en viss kännedom om deltagarna, inklusive deras utbildningsbakgrund. Bland deltagarna återfinns personer med högskoleutbildning och individer vars tidigare utbildning motsvarar grundskolenivå. Gruppen representerar väl den stora heterogenitet som ofta förekommer på den här nivån (Vetenskapsrådet, 2012).

Studien har inspirerats av aktionsforskning, en forskningsmetod som integrerar praktik och teori, och som bygger på samarbete mellan forskare och praktiker (Denscombe, 2018). Det innebär att verksamma aktivt deltar i forskningsprocessen och att deras erfarenhet är viktig för utformningen av studien (Denscombe, 2018). Denna symbios mellan forskare och praktiker är central för aktionsforskning. Det finns en gemensam önskan om att utveckla praktiken (Florin & Lindhult, 2017). I samverkan mellan forskare och lärare planerades de undervisningsaktiviteter som låg till grund för den genomförda aktionen och materialinsamlingen (se avsnittet Aktionens olika delar). Designen skiljer sig från aktionsforskning på en viktig punkt, nämligen att läraren inte deltog i dataanalysen (jfr. Florin & Lindhult, 2017). Det rymdes inte inom lärarens tjänst, vilket hade försvårat planeringen av arbetets upplägg. Även om forskaren och läraren initialt planerade lektionerna tillsammans och hade veckovisa avstämningar, deltog läraren inte under alla delar av forskningsprocessen.

Datainsamling och etiska överväganden

Datainsamlingen bygger på etnografiskt inspirerade metoder och inkluderar inspelningar av klassrumsinteraktion, semi-strukturerade intervjuer med en fokusgrupp samt insamling av elevtexter. Insamlingsperioden sträckte sig totalt över 7 veckor, en period då eleverna arbetade med argumenterande texter. Intervjuerna genomfördes efter att kursen avslutats. I den här delstudien redovisas material som samlats in under ett par lektioner samt några utdrag från fokusgruppsintervjuerna.

Tabell 1

Studiens material

Typ av material	I artikeln	Totalt material
Inspelade lärarledda genomgångar	21 + 36 min.	343 min.
Inspelade samtal i elevgrupper	20 + 34 min. (två grupper)	320 min.
Elevtexter	8	18
Intervjuer	3	8 (totalt 145 min)

All insamlad data är pseudonymiserad, det vill säga att deltagarna har försetts med fingerade namn. Materialet förvaras på universitets server enligt universitets riktlinjer för datahantering. Alla kontakter med deltagare vid etnografiskt fältarbete innebär att etiska aspekter måste beaktas. I den här studien har deltagarnas röster spelats in och de har delat sina texter i forskningssyfte. Innan projektet påbörjades gjordes en ansökan om etikprövning (diarienummer: 2022-04350-01), men ansökan behövde inte behandlas med motiveringen att projektet inte involverar känsliga uppgifter om deltagarna. En samtyckesblankett delades ut till deltagarna innan materialinsamlingen påbörjades i enlighet med forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed, 2017). Dessförinnan informerades deltagarna utförligt om projektets syfte samt hur materialet skulle användas, och eleverna hade möjlighet att ställa frågor till forskaren. Transparens och autonomi är grundläggande forskningsetiska principer (Israel, 2015), och eleverna informerades om att det var frivilligt att delta samt att de kunde välja att avbryta när som helst. Alla kursdeltagare samtyckte till att delta i studien. Genom blanketten gav eleverna sitt godkännande till att spelas in med diktafon (ljudinspelning), att dela sina texter samt att delta i inspelade intervjuer.

Inspelningar i klassrummet gjordes med diktafon, medan onlinelektioner spelades in via Meet på grund av tekniska svårigheter med att använda diktafonen online. Alla inspelningar sparades som ljudfiler. Materialet transkriberades i enlighet med en avskalad transkriptionsnyckel (modifierad från Norrby, 2014). Uttalsvariationer har inte transkriberats, men grammatiska avvikelser har inkluderats för att på ett autentiskt sätt återge andraspråksinlärares tal.

Tabell 2

Transkriptionsnyckel

...	Paus
X	Ord som inte går att uppfatta
Xx	Fler ord som inte går att uppfatta
/.../	Del av samtalet som utelämnats
[...]	Förtydligande information
skratt	Återger skratt i samband med yttranden

Aktionens olika delar

Studiens genomförande utgick från den genrepedagogiska cirkelmodellen, en pedagogisk modell som har utvecklats i skärningspunkten mellan teori och praktik (Rothery, 1996). Modellen innefattar fyra faser och bygger på att lärare tillsammans med elever utforskar texter utifrån deras innehåll, uppbyggnad och genretypiska drag. I fas 1 bygger man kunskap om ämnesinnehållet. Eleverna behöver kunskaper och vokabulär för att skriva. I fas 2 dekonstruerar lärare och elever modelltexter inom genren. Här kan läraren guida eleverna samtidigt som det är viktigt att eleverna är delaktiga i utforskandet av texter. I fas 3 konstruerar läraren tillsammans med eleverna en text inom genren. I fas 4 skriver eleverna på egen hand. I den här studien är det framför allt fokus på fas 2, den dekonstruerande fasen, men även elevernas egenhändigt skrivna insändare (fas 4) ligger till grund för dekonstruktionsarbetet och för studien.

Aktionen syftade till att rikta elevernas uppmärksamhet mot språkliga resurser som kan användas för att stärka argumentationsskrivande. Planeringen utgick ifrån tidigare identifierade utmaningar med argumentationsskrivande i en annan elevgrupp inom delkurs 3 (Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022) och följer på så sätt en cirkulär modell där man modifierar och gör om ett liknande moment. Endast en modelltext dekonstruerades då, vilket visade sig otillräckligt för att stötta elevernas genreförståelse. Det visade sig att eleverna behövde stöd i att få genrestrukturen i texterna att fungera. Till stor del bottnade svårigheterna i att retoriskt strukturera innehållet och att positionera sig i texten. För att bredda elevernas språkliga repertoar beslutade forskaren tillsammans med läraren att denna gång inkludera två olika texter med varierande egenskaper, vilket möjliggjorde jämförelser och synliggjorde hur olika språkliga val kan bidra till argumenterande syften. Utgångspunkten blev en autentisk insändare som fanns i elevernas läromedel. En annan text konstruerades gemensamt av lärare och forskare, vilket möjliggjorde diskussioner om vilka språkliga resurser vi önskade belysa. Läraren har grundläggande kunskaper i genrepedagogik. Vid projektets början var läraren van att arbeta med cirkelmodellen och framförallt med gemensam dekonstruktion av modelltexter, men medgav också att hon sällan brukade arbeta lika utförligt med texter och lägga så mycket tid på att förbereda eleverna inför skrivandet. Nämnas bör också att läraren inte var förtrogen med SFL-terminologin utan istället använde andra begrepp för att tala om språkliga resurser. Eleverna behövde också få tillgång till en enklare begreppslista.

Efter en inledande genomgång om vad en insändare är (eleverna fick se en film), och varför man skriver argumenterande texter, pratade läraren om olika typer av argument. Inom retoriken brukar

man tala om *ethos*, *logos* och *pathos*, men läraren använde istället begrepp som *erfarenhets-*, *fakta-* och *känsloargument*. Sedan fick eleverna i uppgift att formulera argument för och emot olika teser. Likaså introducerades sambandsord för att utveckla argumenten. Den här övningen syftade till att stärka elevernas förståelse för hur argument kan behöva utvecklas för att fungera övertygande, något som i en tidigare studie (Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022) visat sig vara en utmaning. Sambandsorden var inte nya för eleverna eftersom de arbetat med liknande övningar i föregående delkurs, men utökades nu till att omfatta ett bredare register (se tabell 3).

I nästa steg av aktionen dekonstruerade lärare och elever, i enlighet med cirkelmodellens fas 2, en autentisk insändare från en stor dagstidning för att tillsammans identifiera stegstrukturen i texten. Texten (bilaga 1) avvek från den typiska stegstrukturen som ofta modelleras i läromedel (se teoretisk-analytiska verktyg). Under följande lektion jämfördes insändaren med en av läraren och forskaren omskriven insändare baserad på samma innehåll. Den bearbetade modelltexten (se bilaga 2) kännetecknas av en mer prototypisk genrestruktur. Eleverna fick i uppgift att dekonstruera och jämföra de båda texterna utifrån de språkliga variabler som läraren och forskaren önskade belysa. Först arbetade de tillsammans i grupper och därefter följde en lärarledd genomgång av texterna utifrån gruppernas analys. Ett särskilt fokus riktades mot den övergripande genrestrukturen (inledning, tes, argument, avslutning) och språkliga resurser för att skapa samband i texten. Även interpersonella resurser för att engagera mottagaren belystes i samtalen (en mer utförlig beskrivning finns i avsnittet Teoretisk-analytiska verktyg). Läraren underströk också texternas olikheter.

För att ytterligare befästa de nya begreppen och stärka elevernas fältspecifika vokabulär inför det första skrivtillfället, dekonstruerade läraren tillsammans med eleverna en insändare som läraren hade konstruerat (*“Ta bort köttet från tallriken”*) baserat på samma språkliga variabler som tidigare varit i fokus när läraren och forskaren planerat undervisningen. Instruktionen till eleverna löd:

Markera tesen med röd färg.

Markera argumenten med grön färg.

Markera retorisk fråga med gul färg.

Markera sambandsord med lila färg.

Markera förstärkande ord/ord med värdeladdning med ett understreck.

Markera ämnesord som ni vill skriva in i er ordlista med fet text.

I nästa steg skrev eleverna insändare individuellt och det genomfördes som ett test i Digiexam. Totalt samlades arton elevtexter in vid skrivtillfället. Eleverna fick sedan gruppvis dekonstruera tre elevtexter som valdes ut av forskare och lärare i syfte att synliggöra olika styrkor och utvecklingsområden. Elevtexterna analyserades med stöd av en checklista (bilaga 4), följt av en gemensam genomgång med läraren. Excerpten i resultatdelen är hämtade från dekonstruerande samtal, både gruppsamtal och samtal under lärarens ledning. I fokus för samtalen är två genremässigt olika modelltexter, och tre egenskapsmässigt olika elevtexter. Den första elevtexten följer en avvikande struktur och har drag av en förklarande text. Den andra elevtexten kännetecknas av dess personliga ton, medan den tredje elevtexten är mer formell och kännetecknas av dess tydliga genrestruktur och flitiga bruk av interna logiska samband för att strukturera innehållet.

Teoretisk-analytiska verktyg

Studiens teoretiska inramning bygger på systemisk funktionell lingvistik och analysen tog utgångspunkt i förutbestämda kategorier, inspirerade av SFL och genreteori, utifrån aktionens fokus. Den analytiska processen kännetecknas av att den är både deduktiv, det vill säga utgår från befintlig teori, samtidigt som den är abduktiv och öppen för att identifiera mönster i materialet (Tavory & Timmermans, 2014). Analysarbetet inleddes med upprepade genomläsningar av transkriberade klassrumssamtal och intervjuer, med särskilt fokus på hur eleverna omtalade modelltexternas varierande egenskaper (forskningsfråga 2). Urvalet baserades på hur eleverna 1) omtalar texternas strukturella egenskaper samt 2) upplever att texten lyckas engagera mottagaren. Eftersom undervisningen syftade till att synliggöra variationer i insändarskrivande analyserades även de texter som eleverna dekonstruerade utifrån relevanta språkanalytiska kategorier (forskningsfråga 1), vilka färgkodades enligt Hallidays metafunktioner (Halliday, 1977; Halliday & Matthiessen, 2014). Textanalysen kompletterar elevernas yttranden. Även om innehållsliga aspekter såsom bruket av en ämnesspecifik vokabulär beaktades i aktionen (Sandgaard-Ekdahl, 2024) riktas i den här studien ett särskilt fokus mot *textuella resurser* för att strukturera innehållet och *interpersonella resurser* för att adressera och övertyga läsaren.

I analysens slutfas utvidgades textanalysen till att omfatta fler elevtexter än de som bearbetats i undervisningen, i syfte att undersöka hur eleverna uppvisar genremedvetenhet genom att tillämpa

de strukturella och interpersonella resurser som varit i fokus i undervisningen (se forskningsfråga 3). Totalt samlades arton texter in vid skrivtillfället, varav femton bedömdes ha potential att fungera som insändare efter viss revidering. Tre av dessa texter användes som diskussionsunderlag i klassen (se forskningsfråga 2), och ytterligare fem valdes ut för analys. Urvalet baserades på texternas representation av variation i användningen av de språkliga resurser som betonats i undervisningen. Samtliga texter (8 totalt) är skrivna av elever som har haft god närvaro och varit aktiva i dekonstruktionsarbetet.

Samtliga analyser utgår från de SFL-kategorier som presenteras i nästa avsnitt. Exempelen som är kursiverade är hämtade från de insändare eleverna dekonstruerade.

Resurser för att strukturera argumenterande texter

I enlighet med Martins genreteori (1992) tenderar argumenterande texter att följa en bestämd struktur. En insändare innehåller på global textnivå typiskt en inledning (tes) och avslutning (förstärkning eller upprepning) och en huvuddel där skribenten framför ett par argument (Martin & Rose, 2008, s. 118–120). Martin understryker att dessa beståndsdelar krävs för att en argumenterande text ska upplevas komplett av läsaren (1992, s. 502-503). Många läromedel utgår från modelltexter vilket är i linje med vad genrepdagogeniken förordar. Det är också ett viktigt inslag i aktionen i den här studien. Forskare framhåller samtidigt variationen i genrestrukturer (Hasan, 1995; Holmberg, 2012). Autentiska insändare följer sällan det typiska läromedelsexemplet. En argumenterande text kan till exempel byggas upp av beskrivande och förklarande texthandlingar (se Holmberg, 2012). Inom genreteorin används begreppet kontextuell metafor (Martin & Rose, 2008) om texter som avviker från de mer prototypiska och till viss del normativa mönster (Ledin, 2001) som tillskrivs en genre.

Argument behöver utvecklas för att framstå som övertygande och tydliga logiska samband visar relationer mellan idéer (Halliday & Matthiessen, 2014; Walldén, 2020). Enkla konjunktioner som *och* och *men* behöver kompletteras med mer preciserad textbindning. Förmågan att variera sambandsord och använda sambandsord strategiskt är centralt för utvecklingen av ett avancerat skriftspråk (Christie & Derewianka, 2010; Martin & Rose, 2008). Inom grundläggande vuxenutbildning introduceras elever för argumenterande texter, som är retoriskt strukturerade och kan ses som språkligt komplexa. En genomtänkt textbindning stärker både struktur och läsbarhet.

På global nivå kan interna logiska samband – som *inledningsvis*, *därefter* och *slutligen* – tydliggöra textens retoriska struktur (Martin, 1992). Alternativa strukturerande resurser är så kallade textuella metaforer vilka kan användas för att syfta tillbaka till ett tidigare innehåll eller föregripa ett kommande innehåll och fungerar som ett metabudskap i texten (se Martin, 1992, s. 416). Istället för att skriva *inledningsvis* eller *Först och främst* kan man skriva: *Till och börja med vill jag säga*, eller istället för att skriva *sammanfattningsvis* kan man skriva: *Nu när du vet ...* Till skillnad från mer traditionella sambandsord tycks läromedel sällan modellera den här typen av strukturella resurser (se Walldén, 2017), även om de är vanligt förekommande i argumenterande text.

Vidare behöver skribenter språkliga resurser för att tydliggöra samband på lokal nivå i texten. Logiska samband – kausala, koncessiva, additiva, kontrastiva och temporala – fyller olika funktioner och kan uttryckas genom konjunktioner eller adverb, t.ex. *därför*, *eftersom* och *trots att*, vilket benämns som kongruenta realiseringar (Martin, 1992; Martin & Rose, 2008). När sådana samband i stället uttrycks via andra grammatiska former, såsom verb, prepositions- eller nominalfraser, är de inkongruenta (Martin, 1992, s. 163) – exempelvis *vilket leder till*, *på grund av*, *konsekvensen* – och utgör så kallade logiska metaforer (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 707–718). Dessa är typiska för mer avancerade och skriftspråkliga framställningar.

Resurser för att engagera en mottagare

Martin och White (2005) menar i likhet med Bahktin (1981) att all kommunikation, muntlig och skriftlig, är dialogisk. Ett yttrande har en mottagare och språket ska förstås utifrån sitt sociala sammanhang, vilket är en central tanke inom SFL (Martin & Rose, 2008). Talhandlingars dialogiska dimension kan kopplas till den registervariabel som avser textens relation eller det som brukar kallas interpersonella resurser inom den systemisk funktionella lingvistik (Martin, 1992), och i aktionen betonades dessa som viktiga resurser för att skriva argumenterande texter. Martin och Whites *Engagement framework* presenterar olika språkliga resurser för som kan användas i syfte att påverka läsaren (2005, s. 92-93). Retoriska frågor eller uppmaningar, vilket är ett vanligt knep i argumenterande framställning, är exempel på hur skribenten går i dialog med läsaren: *Måste vi grilla kött?* Ett annat vanligt retoriskt knep är läsartilltal. Man kan till exempel skapa en vi-känsla eller adressera läsaren direkt: *Men visste ni hur mycket utsläpp som kommer från animaliska produkt?* Personliga pronomen kan användas för att skapa en närhet till läsaren och man kan välja att framstå mer eller mindre subjektiv i sin framställning (se Walldén, 2020, s. 131).

Med hjälp av olika modalitetsmarkörer framgår skribentens omdöme eller hållning i sakfrågan (Martin & White, 2005, s. 134). Åsikter kan uttryckas med modala hjälpverb som visar en hög eller låg grad av förpliktelse (Holmberg & Karlsson, 2013; Martin & White, 2005, s. 105): *Nu måste vi tänka om det; Vi kan ta bort köttet från våra maträtter*. Modaliteten kan vara både subjektiv och objektiv: *När vi var små* (subjektiv), *ansåg även jag* (subjektiv), *det kan vara direkt skadligt* (objektiv), *det finns idag många alternativ för konsumenten* (objektiv). I argumenterande texter behöver skribenten positionera sig, både genom att uttrycka en åsikt och genom att positionera sig i förhållande till de argument som framförs. Genom direkt evaluering framgår skribentens åsikt tydligt: *Jag håller med att kött smakar gott, men ...* Att som skribent framträda i texten kan vara ett framgångsrikt sätt att framföra sina argument (Halliday, 1994, s. 362; Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022) samtidigt som det finns en risk att texten kan uppfattas som mer talspråklig (Walldén, 2019). Den subjektiva framställningen kan strida mot normer för skolskrivande, där elever förväntas röra sig mot ett mer distanserat och akademiskt register (se ex. Walldén, 2019, s. 83). I en mer objektiv framställning kan skribentens omdöme istället uttryckas genom indirekt värdering: *Mjölkindustrin bidrar till att djur slaktas i onödan*.

Vidare kan skribenten vilja framkalla känslor hos läsaren genom olika språkliga uttryck, och värdeladdade ord kan bidra till att väcka läsarens sympati eller motvilja (Martin & White, 2005, s. 42-43). Vanligt förekommande är evaluerande resurser för att bedöma handlingar eller företeelser och även dessa språkliga kategorier används i analysen: *resursslöseri, myterna om mjölk, i onödan, total misär*. Evaluerande resurser kan dessutom graderas: *belt onaturligt, total misär, enormt resursslöseri* (Martin & White, 2005, s. 154).

Tabell 3 syftar till att ge en översikt över de språkliga kategorier hämtade från SFL som ligger till grund för analysen.

Tabell 3.

Analyskategorier

Metafunktioner	Variation av språkliga resurser hämtade från 3 modelltexter
Textuella (och logiska) språkliga resurser	Argumenterande genrestruktur: inledning (tes), argument, motargument som bemöts, avslutning (upppmaning) (M2)

- **Tesen uttrycks i inledningen:** Sluta dricka komjölk (M2),
Ta bort köttet från tallriken (M3)
 - **Genom indirekt värdering:** Kalven tas från sin mamma för att du ska kunna dricka mjölk (M1)
- **Interna logiska samband:** Först och främst, fortsättningsvis (M2)
- **Textuella metaforer:** Nu när du vet... (M1), *Detta* fortsätter tills mjölkkon... (M1)
- **Logiska samband, kongruenta realiseringar** (prototypiska såsom konjunktioner, konjunktionella adverbial): men, eftersom, för att, trots att, därför, dessutom, däremot
- **Inkongruenta realiseringar och logiska metaforer:** *bidra* till (M1), vilket i sin tur *leder* till (M2)

Interpersonella språkliga resurser

- **Subjektiv modalitet:** Innan jag helt gick över till en växtbaserad kost ansåg även jag (M1); Jag hoppas att ni efter att ha läst denna text kan tänka er att prova alternativen (M2)
- **Objektiv modalitet:** Det finns alternativ (M1); mjölkindustrin bidrar till att djur slaktas i onödan (M2)
- **Direkt värdering:** Djuren lever i total misär (M3); Köttindustrin är ohållbar (M3)
- **Indirekt värdering:** Det är långt ifrån de reklambilder där korna betar på gröna ängar (M1)
- **Tes som är formulerad som en uppmaning:** *Sluta dricka komjölk!* (M2)
- **Tilltal/retoriska frågor:** "Men det är ju så nyttigt med mjölk!" kanske du utbrister (M1); Är det verkligen rimligt att vi föder upp djur enbart för att skicka dem till slakt? (M2)
- **Personligt:** Nu när du vet... (M1); Håll i dig (M1)
- **Allmänt/generiskt:** *När vi var små* fick vi höra... (M1); *Många* tror (M1)
- **Evaluerande språkliga resurser:** *binka* i mig (M1); detta är något helt *onaturligt* (M1); direkt *skadligt* (M2); *sanningen* är (M2); *myterna* om mjölk (M2)
- **Graderande språkliga resurser:** *helt* onaturligt (M1); *allvarligt* hot (M2)

Resultat

I resultatdelen presenteras utdrag från dekonstruerande samtal om insändare, och de texter som används som underlag för dekonstruktionsarbetet. De inledande samtalen rör två insändare som skiljer sig åt i genrestruktur, dels den insändare om komjolk som fanns i elevernas läromedel och dels den insändare som omarbetats av lärare och forskare i enlighet med en mer prototypisk struktur. Sedan följer en genomgång av tre elevproducerade insändare som uppvisar olika egenskaper; dessa egenskaper förklaras närmare i resultatdelen i relation till elevernas utsagor. I den sista delen av resultatredovisningen presenteras en analys av fem insändare som valts ut eftersom texterna speglar den variation av språkliga resurser som eleverna använder när de skriver insändare. I tabell 4 presenteras en översikt över den språkliga variation som förekommer i insändarna, och texterna är kodade som elev A, B, C osv.

Dekonstruerande samtal om två modelltexter med olika genrestruktur

Den första insändaren eleverna dekonstruerar är en autentisk insändare från en dagstidning (se bilaga 1). I tabellen omnämns denna text som M1. Under den gemensamma dekonstruktionen får eleverna bland annat i uppgift att identifiera tesen och de argument som framförs i texten, något som bereder eleverna vissa svårigheter. Excerpt 1 visar att texten framstår som en utmaning för några elever.

Excerpt 1

Struktur	Modelltext 1	Klassrumssamtal
Rubrik	<i>Kalven tas från sin mamma för att du ska kunna dricka hennes mjölk</i>	Läraren: Ni har ju lyssnat på den här ... ni har ju fått se en video om hur man kan strukturera en argumenterande text och den här texten gör inte alls som den här instruktionen utan här är det en helt annan struktur.
Inledning	Många tror att det är nyttigt och dessutom oproblematiskt att dricka komjolk. När vi var små fick vi höra att mjölk var bra för skelettet, och sedan har vi bara fortsatt dricka mjölk även i vuxen ålder utan att ägna detta särskilt mycket tankekraft. Innan jag helt gick över till en växtbaserad kost ansåg även jag att mjölken inte var speciellt problematisk. ”Man dödar ju inte kon för att komma åt mjölken” intalade jag mig själv, och kunde med gott samvete hinka i mig en liter om dagen.	Asma: Det var lite svårt. Läraren: Det var lite svårt tycker du. Asma, kan du säga varför du tyckte det var svårt? Asma: /.../ jag måste kolla ordentligt att kunna förstå texten, hur skulle förklara att

Argument	Och visst, det stämmer att man inte dödar kon direkt när man tar dess mjölk. Däremot producerar kon, liksom andra däggdjur, inte mjölk om den inte föder kalvar. Det som sker inom mjölkindustrin är helt enkelt att man regelbundet inseminerar kvigan så att den ska föda kalv efter kalv. När kalven är född separeras den från kon och skickas allt som oftast till slakteriet. /.../ /.../. Under de fem år som mjölkkon lever, kan den hållas inomhus 90% av tiden. Detta är långt ifrån de reklamabilder vi exponeras för där man ser korna beta på gröna ängar under en blå himmel. /.../ /.../	det att mjölken är det bra eller inte bra, att det är, vad kallas den? Argumentationen. Det är nästan som argumentation men det är lite svårare argumentation. Läraren: Jag förstår kanske vad du menar Asma, det är inte så här. Det finns inget tes direkt i rubriken, det finns inget för det första, för det andra, för det tredje utan man måste leta lite för att hitta och därför är den här uppgiften lite svårare. Den ser inte ut som de här lätta insändarna ni har läst tidigare. Så jag har absolut förståelse för det. Asma: Är det gymnasienivå?
Avslutning	Nu när du vet att kvigorna och kalvarna i mjölkindustrin inte får leva särskilt länge /.../ /.../	

Insändaren följer inte den prototypiska genrestrukturen. Ett framträdande drag är att skribenten väljer en alternativ textbindning framför den annars så prototypiska med interna logiska samband som ofta modelleras i läromedel, vilket läraren också poängterar. Skribenten använder också beskrivande och förklarande textaktiviteter: *När vi var små ...; Det som sker inom mjölkindustrin är ...*, samtidigt som texten har en starkt argumenterande prägel. Textens val av interpersonella resurser bidrar till det argumenterande syftet och är vanliga i argumenterande text även om den övergripande kompositionen inte är det. Genom evaluerande språkliga resurser visar skribenten sin hållning. Värderingar uttrycks både direkt och indirekt: *detta är något helt onaturligt; kunde med gott samvete hinka i mig ...* Indirekta värderingar i formuleringar som *Det är långt ifrån de reklamabilder där korna betar på gröna ängar* tvingar eleverna att läsa mellan raderna. Istället för de mer traditionella logiska sambandsorden som är vanliga i argumenterande framställning använder skribenten textuella metaforer och går i dialog med läsaren: *Nu när du vet ...; Och visst, det stämmer* för att föra argumentationen framåt. Läraren medger att texten skiljer sig från de lite enklare insändare de har läst tidigare och pekar på den avvikande strukturen. Trots att texten bereder vissa svårigheter förstår Asma att det rör sig om en argumenterande text, om än ”lite svårare argumentation” som hon uttrycker det. Den implicit underförstådda tesen bidrar sannolikt också till att texten uppfattas som svår. Textens implicita budskap innebär dock inte en utmaning för alla elever. När eleverna sedan

ombuds att formulera textens tes föreslår Iman att det handlar om djurens lidande, och vad det får för konsekvenser att vi dricker mjölk. Läraren nöjer sig inte med det svaret utan efterfrågar en tydligare tes och får svaret från Gabriel: ”Jag tror att Gabriella som har skrivit texten vill att trycka på att växtdrycker är bättre för alla, djuren och människor”. Att några elever uppfattar texten som svår handlar sannolikt om utmaningar på flera nivåer. Elevernas kompetens i andraspråket samt erfarenhet av att tolka texter med ett implicit innehåll bidrar sannolikt till dessa utmaningar.

Som ett led i att synliggöra en mer prototypisk stegstruktur fick eleverna analysera en kraftigt omarbetad insändare (bilaga 2) och jämföra den med den autentiska insändaren (M1) som dekonstruerades i excerpt 1. I tabellen omnämns den omarbetade insändaren som M2, och i excerpt 2 dekonstruerar läraren insändaren tillsammans med eleverna. Texten har försetts med rikligt med sambandsmarkörer, och textens strukturella kvaliteteter påtalas också av eleverna.

Excerpt 2

Utdrag från modelltext 2	Klassrumssamtal
Sluta drick komjölkl!	Läraren: Hur skiljer sig den här texten från den första insändaren vi läste?
I Sverige har vi ofta fått höra att mjölk ger starka ben. Till maten när vi gick i skolan fick vi alltid dricka mjölk. Många av oss fortsätter dricka mjölk även i vuxen ålder utan att reflektera så mycket över konsekvenserna varken för oss själva eller för korna. Det finns idag många alternativ för konsumenten att välja istället för den traditionella komjölken och jag hoppas att ni efter att ha läst denna text kan tänka er att prova alternativen.	Iman: Jag tänkte så här: Rubriken var tydlig, vad texten kommer handla om. Även inledning. Man beskriver situation idag. Sen man börjar skriva vad man tycker och vad man skulle göra. Så det känns att man vet, vad är argument, vilken sida kommer man hålla i varje argument. Och sen även man har delat vad, argument 1, argument 2. Man var tydlig vad det gäller, starka argument. Sen också det var här tydlig avslutning så det handlar mer om struktur så att man har tydlig bild om vad det gäller, vad kommer jag läsa här.
Varför ska vi då inte dricka komjölkl? Jo, först och främst handlar det om vår egen hälsa. En svensk studie från Uppsala universitet (2014) visar på samband mellan förtida död och hög mjölkkonsumtion och att risken för frakturer på skelettet ökar. Det starkaste argumentet för att dricka mjölk, nämligen att det stärker skelettet, går alltså att motbevisa då studien visar att mjölk inte alls är så bra för kroppen som vi har fått lära oss. Dessutom kan det vara direkt skadligt för	Läraren: Ja, jag förstår vad du menar. En tydligare struktur med en inledning, argument 1, argument 2 och sen en ganska tydlig avslutning. Så kan man säga. Gabriel: Den är lite mer neutral också. Läraren: Vad sa du, på vilket sätt är den neutral? Gabriel: Boken, texten är mycket från jag-perspektiv, från en egen persons perspektiv. /.../ /.../

oss på sikt eftersom många mjölkkor behandlas med antibiotika **vilket i sin tur leder till** en ökning av resistenta bakterier, något som kan bli *ett allvarligt hot för oss människor*.

Amad: Ja, jag tänker det är den samma text som man har använt [xx]. för att omformulera och förkorta, göra kompakt.

Läraren: Vad har den använt. AI?

Amad: Bing chat. Du vet den där AI?

Det är i första hand strukturen som eleverna uppmärksammar i den bearbetade texten. Iman visar genremedvetenhet genom att lyfta fram rubrikens vägledande roll och inledningens funktion att introducera ämnet. Hon menar att strukturen gör budskapet tydligt, särskilt hur argumenten framställs och hur skribenten positionerar sig: "så det känns att man vet, vad är argument, vems kommer man hålla i varje argument". Den logiska uppbyggnaden stödjer en retorisk ordning, och texten tycks uppfylla elevernas förväntningar på genren (jfr. Martin, 1992). Amads reaktion på att texten möjligen skrivits av AI tyder på att han ser den som ett typiskt exempel eller en mall för hur en insändare ska utformas. Samtidigt antyder hans kommentar, i likhet med Gabriels, att texten kan upplevas som opersonlig. AI-genererade texter kan sakna en personlig röst. Trots att texten konstruerats i syfte att synliggöra språkliga resurser för att adressera mottagaren (*I Sverige har vi ofta fått höra ...; Jag hoppas att ni ...; ... ett allvarligt hot för oss människor*) går det att ana att eleverna saknar det engagemang som den autentiska insändaren lyckas förmedla.

Dekonstruerande samtal om tre elevtexter med olika egenskaper

Följande lektion dekonstruerar eleverna gruppvis de tre elevtexter som läraren och forskaren valt ut. Elevtext 1 valdes med utgångspunkt i att den följer en förklarande genrestruktur snarare än en argumenterande. Elevtext 2 valdes ut eftersom skribenten på ett varierat sätt använder språkliga resurser för att engagera mottagaren. Den tredje elevtexten valdes ut eftersom den följer en prototypisk argumenterande struktur, och insändaren hade med en viss språklig bearbetning kunnat fungera som en modelltext i ett läromedel (jfr. Walldén, 2020). Insändares samtliga beståndsdelar finns med: en rubrik, en inledning där tesen presenteras, en logisk styckesinledning där varje argument presenteras med hjälp av interna logiska samband, ett motargument som bemöts samt en avslutning som sammanfattar argumenten och uppmanar läsaren att minska på köttet. Detta urval möjliggör jämförelse av olika språkliga drag. Eleverna utgår från en checklista och de ska bland annat identifiera tes och argument i texten.

I excerpt 3 samtalar en grupp elever om elevtext 1.

Excerpt 3.

Struktur	Elevtext 1	Klassrumssamtal
	Rubrik saknas	
Inledning	<i>Vi äter kött varje dag</i> och det finns i många maträtter. Vi kan köpa kött helt enkelt från mataffärerna och vi kan använda dem i olika maträtter. Dessutom kan vi äta kött i olika maträtter på nästan alla restauranger men det finns de vegetariska maträtterna i nästan alla menyer. Även finns de frysade vegetariska pizzorna eller de vegetariska korvarna i många mataffärer. Varför försöker många att ta bort köttet från maträtterna?	Amad: När vi pratar om tesen, det ska vara i början. Det ska va sån i inledning tänker jag. Jag tänker på vi äter kött varje dag Serim: Är det en tes? Jag tror inte ... Amad: Jag tycker det saknas tes. Vad säger ni andra? Serim: Saknar en tes, ja. Amad: Början, det känns som en fakta. Utredning, tänker jag. Tycker ni den har en tes i texten, alltså i början, eller den kanske är senare?
Argument	Vi måste kolla lite på djurlivet i de industriella gårdarna. De föds där, växer upp där och dödas där! <i>De nyfödda lammen som föds i de industriella gårdarna separeras från mammorna</i> under de första dagarna eftersom mjölken måste användas för människor. Lammen ges mat med den höga kalorien för att växa upp så fort som möjligt och nå en bra vikt. Lammen dödas efter några månader och köttet ska användas för människor. <i>Det är grymt. Ett djur kan dödas medan de andra djuren väntar i kön och tittar på en som ska dödas.</i> Vi kan anse ämnet med den andra synpunkten. De flesta tänker att djuren inte kan förstå och att de inte känner sig ont och sorg. Det kan stämma men de flesta djuren håller inte i en bra situation i de industriella gårdarna. De kan fångas hela livet utan att uppleva friluftslivet. <i>De kan inte röra sig och det innebär att de torteras.</i>	Serim: Kan man ha en tes i rubriken, eller man måste ha i texten också? Behöver man ...? Elvin: Det här är en tes: Vi kan ta bort köttet från våra ... gåva djuren ett nytt liv. Amad: Är det sån konklusion eller avslutning? Serim: Avslutningen. [xx]. Ja, man måste ha i inledningen ja. Man måste veta vad man pratar om. Vad handlar om texten. Tesen blir det som egen åsikt. Vad ska man argumentera. Amad: Jag tänker det är bara fakta. Vi äter kött varje dag [läser högt]. Försöker hitta en tes här. Vi äter kött varje dag - så kommer en i olika djur och industriella gårdar. Där är ingen koppling till det ena eller det andra. Så det är svårt för mig att se att det är en tes här. Serim: Ja, för mig också. Den första texten är svår för mig.

Slutligen borde vi tänka om det lidande livet av djuren i de industriella gårdarna. Vi kan ta bort köttet från våra maträtter och vi kan gåva djuren ett gott liv.

Excerpt 3 visar att elevtext 1 inte motsvarar elevernas bild av en insändare. Skribenten väljer att avsluta det inledande stycket med en frågeställning – ”Varför försöker så många ta bort köttet från tallriken?” – vilket bidrar till att texten upplevs som utredande till sin karaktär. Eleverna har framförallt svårt att identifiera en tydlig tes, och textens innehåll framstår för dem främst som en redogörelse för fakta: ”Jag tänker det är bara fakta”. Det råder en uppfattning bland flera elever att en tes bör framgå tidigt i texten: ”När man pratar om tesen, det ska vara i början”, ”Man måste veta vad man pratar om”. Samtidigt förekommer del språkliga drag som är typiskt argumenterande. Skribenten försöker förankra sin åsikt genom att använda interpersonella resurser som det generiska ”vi” och ett dialogiskt tilltal (Martin & White, 2005), t.ex. *Vi måste kolla lite på djurlivet...* . Motargumentet introduceras metaspråkligt *Vi kan anse ämnet med den andra synpunkten ...*, och bemöts med ett medgivande *Det kan stämma, men...* (Martin & Rose, 2007). Att på det här sättet använda en alternativ textbindning kan fungera väl om skribenten positionerar sig tydligt och det argumenterande syftet förstärks. Tesen presenteras i slutet – *Vi kan ta bort köttet...* – och uttrycks med låg grad av förpliktelse, vilket gör texten mindre övertygande. Utdraget visar att eleverna upplever syftet som otydligt, vilket begränsar textens möjlighet att fungera som en insändare och därmed utesluter dess potential som en kontextuell metafor (Martin & Rose, 2008).

I excerpt 4 samtalar en grupp elever om elevtext 2.

Excerpt 4

Struktur	Elevtext 2	Klassrumssamtal
Rubrik	<i>Måste vi grilla kött?</i>	Serim: Texten börjar med en fråga. Måste vi grilla kött? Kan man säga en retorisk fråga här? En rubrik.
Inledning	När kommer solen ut på sommaren drar vi ut våra grillar samtidig. Men vi sällan tänker på klimatförändring och konsekvenserna att vad vi ska grilla båda för våra barns "utbildning" och miljö. köttkonsumtion är en stor del av koldioxidutsläpp som påverka klimat av våra kära, unika jorden.	Amad: Är det tes i texten? Serim: Finns det en tes? En tydlig tes. Men vi sällan tänker på klimatförändringen och konsekvenserna. Att vad vi ska grilla. Här börjar med en argumentation eller en ...

Argument	Först, våga starta dialogen med andra. Jag önskar att vi pratar mer om klimatförändring och livsstil med våra barn och familj. Därför är det viktigt att våga fråga "Måste du grilla kött?" eftersom många inte tänker att grilla nått annat än gris korv, ko burgare och lamm kotlett. Men varför känns det konstigt att fråga det? Jag garanterar att dialogen som börjar efter frågan leder till ett mer inkluderande och mer intressant grillfest. Utbildning är en av klimat-aktivism <i>viktigaste mål</i>. Eftersom vi ska ändra våra livsstil och våra barns reflex för att äta mindre kött. Det är enkelt att göra, grilla mer grönsaker och alternativ-korv. Köttindustri är <i>ett enormt resursslöseri</i> alla vett att vegetarisk alternativ är <i>hållbarare, vi kan inte längre lever som kungar och äta med extravagans varje dag. /.../ /.../</i> Till avslutning, människor påverka världen och vi kan ändra det men vi ska börjar med små ting. Sluta äta så mycket kött och prata om miljö. <i>Tillsammans kan vi minska detta klimatkris!</i> En nybörjare vegetarian.	Amad: Jag tänker på att det är en tes där, fokuserar på klimatförändringar och konsekvenserna av grill och så det börjar med en grill, och så ... den är lite ... Serim: hon pratar om vad vi tänker, vad vi inte tänker. Eller vad tänker vi. Kan man säga att det är en tes här? Elvin: Den här är köttkonsumtion är en stor del av koldioxidutsläpp som påverkar .. Kan det vara kanske en tes? Amad: Jag tänker också för den börjar med något ... Serim: Ja, den åsikten ja. Elvin: Så, det finns. Amad: Den är lite konstig men den finns. Serim: Ja, det är inte så tydligt. Styckesindelning finns och den är logisk [läser högt från checklistan] Amad: Ja, jag vet inte. Jag tycker att denna text är mycket konstig. Serim: Jag tror det här är lite: Först våga starta dialogen med andra. Ja, att prata med andra för att minska köttet.
-----------------	--	---

Excerpt 4 visar att eleverna har svårt att identifiera textens syfte, vilket tycks bero på att tesen inte uttrycks explicit i inledningen. I stället inleds texten med en retorisk fråga som indirekt ifrågasätter vårt köttätande. Serim framstår som osäker på vad som utgör textens tes respektive argument, medan Amad upplever texten som ”konstig”. Texten präglas av ett starkt interpersonellt tilltal, med språkliga resurser som engagerar läsaren, exempelvis i frågor och uppmaningar som *Måste vi grilla kött?* och *Våga starta dialogen med andra*. Den personliga rösten förstärks genom uttryck som *Jag önskar att vi pratar mer om klimatförändring ...*, samt evaluerande resurser som *enormt resursslöseri* och *leva med extravagans*, vilket tydligt signalerar skribentens hållning. Elevernas tolkningssvårigheter tycks i huvudsak bero på textens avvikelse från konventionella argumentationsmönster där tesen uttrycks mer explicit i textens inledande stycke.

I excerpt 5 samtalar en grupp elever om elevtext 3.

Excerpt 5

Struktur	Elevtext 3	Klassrumssamtal
Rubrik	<i>Minska äta kött, rädda djuren och hjälp klimaten</i>	Gabriel: Nummer tre ja. Den tredje är en bra insändare, man förstår, det finns en rubrik. Tesen är väldigt tydlig här: minska kött
Inledning	Köttkonsumtionen ökar hela tiden och det påverkar båda klimaten och djuren så nu måste vi tänka om det och ta egna initiativ för att minska köttkonsumtionen. Istället att äta mer kött kan välja vegetariska maträtter. Det finns många orsaker att minska köttet för att hjälpa både klimaten att inte bli sämre och rädda djuren naturligtvis..	Albiona: Minska äta kött, djuren och klimaten. Denna text var mer fakta. Vad måste vi göra att rädda miljön. Också eftersom hon skrev att, vänta, hon skrev vad måste vi, vad påverkar på klimatet, på kött produkten och på. Hon beskrev att vi hur vi måste rädda djuren, rädda klimatet. Hon också beskrev varför färdig att äta kött.
Argument	Den första saken är att köttproduktionen är en av första orsakerna som har koldioxid utsläppen som orsaker klimatskollaps och klimatsslitage i världen. När djuren omvandlar maten som har ätit släper ut en metangas som är farlig för naturen. För att odla baljväxer och grönsaker blir det halva växthusgaser som påverkar klimaten.	Gabriel: Det är inte en faktatext men argument, det är en logosargument tror jag det heter? Albiona: Logisk? Gabriel: Ja, det är logisk. Mycket faktaargument.
Argument	Den andra saken är att när produceras kött använder antibiotika för att växa upp snabbt djuren och ha kalvar och ska ge mjölk. Det är farlig både för djuren och för människor som konsumerar mjölken och <i>naturligtvis</i> köttet.	Albiona: Ja, mycket faktaargument eftersom denna, du kan bara titta/googla. Du vet inte och din åsikt kan inte veta alla denna. Ja, du kan säga lite och din åsikt men du kan inte formulera så här. Gabriel: Ja, det är typ en säker text men också tror jag att den är, den som saknar mest i den här texten är den
Argument	Sist men inte minst klimatuppvärmningen började bli högre och många länder har svårt med vatten och händer många skogbrändelse olykor. Vattnet räcker inte och drabbas både människor och klimaten av det.	pathosargument och den argument som är mer om känslor. Det känns som det är chat som har skrivit det här, det är mycket om fakta, fakta. Det finns ingen
Avslutning	Slutligen om vi minskar köttet från vår tarlik och äter mer <i>vegetarisk mat som är god och nyttig</i> för människor kan hjälpa att rädda både klimaten och även djuren. Det är inte bara för klimatets skull	värdeladdning och förstärkande ord och personliga känslor så det kanske saknar lite här.

även om människors skull också. *Tänk om det,ät mer
vegetarisk, hjälp klimaten och rädda djuren också!*

Excerpt 5 visar att eleverna i första hand omtalar textens tydliga struktur. Skribenten har valt en mer objektiv och expertlik framställning och introducerar genomgående sina argument genom att hänvisa till fakta. Gabriel beskriver den som bra och säker, men samtidigt efterlyser han mer känsla i texten. Att texten upplevs som om den vore skriven av en chatrobot kan tolkas som att den känns opersonlig för läsaren. Objektivitet och saklighet är språkliga drag som ofta uppskattas i skolsammanhang, men elevernas reaktioner pekar på att de efterlyser fler språkliga resurser för att engagera läsaren. Även Albiona reagerar på den faktatunga och formella tonen: ”du kan bara googla”. Under genomgången återkommer läraren till textens logiska struktur och hon jämför den med andra insändare:

Det som jag märker är att, jag tror att många fastnar för struktur. Text 3 är så strukturerad. Den följer den här strukturen som många känner till så det var många i min förmiddagsgrupp som: Text 3, det är så jag vill skriva, tydligt.

Det går att förmoda att elevernas läsning underlättas av den tydliga strukturen i texten. Elevernas reaktion ”det är så vill jag skriva” kan tolkas som att modelltexter som har en väldigt tydlig stegstruktur har en förutsättning att fungera som förebilder för elevernas skrivande. Gabriel som har deltagit aktivt under hela arbetet med argumentation, och som har skrivit elevtext 2, bekräftar under fokusgruppsintervjun att arbetet med genrestruktur och sambandsord har varit särskilt givande för honom.

Forskaren: Var det nånting där som hjälpte dig särskilt, var det nånting som gav dig en bild av vad som förväntades?

Gabriel: Ja, det är detaljer typ att ha en bättre struktur och bindeord också för när man inte tränar så mycket svenska som jag man glömmer ord och uttryck som kan hjälpa att skriva en bra text.

Amad som också deltagit aktivt nämner speciellt genrestrukturen som en utmaning:

Amad: Det kräver mer struktur när man jobbar med argumenterande text. Det ska vara som en flow kan man säga. Det ska flyta på ett bestämt sätt och bestämda punkter som ska vara en del av en argumenterande text och det kräver mycket koncentration och fokus.

Att undervisningen med ett tydligt fokus på genrestruktur har underlättat för skrivandet bekräftas också av Serim, som har skrivit elevtext 3.

Forskaren: Vad tyckte du om dom här övningarna vi gjorde på lektionen, har de hjälpt dig när du skrev din argumenterande text?

Serim: Ja. I början jag hade ingen aning hur måste vi skriva. Jag tänkte, jag aldrig kunna skriva den argumenterande texten. Det var jättesvårt i början, men när vi började öva och Sara berättade hur måste vara. Sen man kommer att, det kommer att skriva själv jag tycker.

Forskaren: Det är lättare när man har fått öva med läraren och med kamraterna. Man förstår vad som förväntas eller?

Serim: Ja, vad måste innehålla en argumenterande text, ja.

Excerpten från grupparbete och lärarledda genomgångar visar att eleverna betonar textuella resurser som särskilt viktiga för att skriva. Trots att excerpt 5 vittnar om betydelsen av interpersonella språkliga resurser för att engagera mottagaren är det framför allt strukturella kvaliteter som eleverna omtalar.

Vilka språkliga resurser är framträdande i elevernas insändare?

För att ytterligare belysa variationen av språkliga resurser som eleverna använder valdes 5 insändare ut (se avsnittet Aktionens olika delar). Tabell 4 illustrerar de språkliga variabler som förekommer i texterna, och följs av en mer utförlig textanalys. I elevtexterna (se bilaga 3) är textuella resurser markerade med fet stil och interpersonella resurser är kursiverade.

Tabell 4

Analyskategorier

Metafunktioner	Språkliga resurser hämtade från 5 elevtexter
Textuella (och logiska) språkliga resurser	• Prototypisk genrestruktur: inledning (tes), argument, motargument som bemöts, avslutning (upppmaning): Elev B, C, D • Tesen uttrycks i inledningen: Sluta äta kött! (Elev C), <i>Min åsikt är att vi måste konsumera mindre kött</i> (Elev D) • Kontextuell metafor/alternativ genrestruktur: Därför kommer vi här att avslöja vilken kött konsumtion har klimatpåverkan och hur mycket kan det ändras om vi antingen minskar eller slutar äta kött (Elev A), Men är produktionen av kött en så stor belastning på miljön? Kan man göra något utan att stoppa totalt med att äta kött? (Elev E) • Interna logiska samband: För det första, dessutom, avslutningsvis (Elev B); För det första, för det andra, dessutom (Elev D)

- **Textuella metaforer:** Nu efter det... (Elev A); Också det som vi kan... (Elev B); Till och börja med vill jag säga (Elev C), Det är det minsta som vi kan (Elev D)
 - **Logiska samband, kongruenta realiseringar:** dessutom (Elev A, C, E); eftersom (Elev B); så istället... (Elev B); men även om (Elev E)
 - **Inkongruenta realiseringar och logiska metaforer:** Denna procenten (tillbakasyftande nominalfras) (Elev A); bidra till (verb med kausal betydelse) (Elev A); *vilket leder* till (Elev C); vilket *påverkar* (Elev D); Det *leder till* (Elev E); Enligt Parisavtalet (preposition) (Elev A); Till exempel (Elev C)
- Interpersonella språkliga resurser**
- **Subjektiv modalitet:** Min åsikt är (Elev D); Jag förstår att många älskar kött (Elev C)
 - **Objektiv modalitet:** Enligt Parisavtalets mål /.../ och forskarna misstänker att temperaturen ska stiga över 2 grader om vi inte ändrar våra matvanor (Elev A); Ofta nämns köttproduktionen som en av de stora synder i den här debatten (Elev E)
 - **Direkt värdering:** Jag håller med att köttets smakers gott (Elev A)
 - **Indirekt värdering:** Kött är utan tvekan en tung och stor miljöbelastande (Elev E)
 - **Tilltal/retoriska frågor:** ... du vill väl inte bidra till köttkonsumtion? (Elev A); Hur många djur ska i skafferier för att behaga din mage? (Elev B); Tänk på hur många företag behövs... (Elev D); Så tänk nästa gång du får möjligheten att välja mellan en entrecote steak eller vegetarisk gryta (Elev E)
 - **Allmänt/generiskt:** Vi konsumerar idag (Elev A); Alla njuter..., Många tänker att det är bra för hälsa äta kött (Elev C); Vi hör hela tiden... (Elev E)
 - **Evaluerande språkliga resurser:** I årtionde har kött industri *matat oss* genom *fina reklam* (Elev A); köttindustri kräver *enorma mängder naturliga resurser* som vatten, marken
-

samt energi *vilka inte är oändliga* (Elev C); *enorma* jordarelaer, *stort resursslöseri* (Elev E)

- **Modala uttryck:** på riktigt (Elev A); utan tvekan (Elev E)
-

Tre av de texter (Elev B, C och D) som valts ut följer en prototypisk struktur där tesen uttrycks explicit i textens inledning eller i rubriken: *Min åsikt är att vi måste konsumera mindre kött* (Elev D), och insändaren avslutas med en upprepning av tesen eller en uppmaning: *Vi måste börja med att minska äta köttproduktion och välja vegetariska alternativ istället för vår och klimatisk skull* (Elev C). Att strukturera texter enligt denna princip speglar hur majoriteten av eleverna har valt att göra. Elev A och E väljer däremot en icke-typisk genrestruktur, vilket med genreteoretiska glasögon kallas kontextuell metafor. Elev A väljer en förklarande genrestruktur när hon inleder med att tala om för läsaren att hen har för avsikt att förklara hur mycket köttkonsumtion påverkar klimatet och sedan följer en rad faktoriella förklaringar: *Uppvärmning sker pga växthusgaserutsläpp, Koldioxidutsläpp som kommer från livsmedelskorn utgör 20-30 procent av de globala växthusgaser* (Martin & Rose, 2008: 150). Tesen formuleras istället i avslutningen som en retorisk fråga och en uppmaning: *Du vill väl inte bidra till köttkonsumtion? Gör något nytta till hela världen och sluta äta kött*. Den textuella metaforen: ”*Nu efter det*”, ersätter det mer texttypiska ”*avslutningsvis*”, och syftar tillbaka till den kunskap skribenten vill förmedla till läsaren. Skribenten hade kunnat använda ett mer målspråksenligt sätt att uttrycka sig, förslagsvis *Med detta sagt* ..., men det är möjligt att skribenten har inspirerats av modelltext 1 där skribenten använde en liknande formulering: *Nu när du vet att* ..., eller helt enkelt är osäker på hur det ska formuleras på målspråket. Trots att eleven har valt en förklarande genrestruktur går det inte att misstolka skribentens budskap. Den retoriska frågan och det direkta tilltalet: *Nu efter det, du vill väl inte bidra till köttkonsumtionen?* ger texten en starkt argumenterande prägel. Elev E väljer istället en utredande genrestruktur och inleder med frågan: *Men är produktionen av kött en så stor belastning på miljön?* I följande stycken utreds frågan med hjälp av orsaksförklaringar där skribenten pekar på att köttindustrin är en stor klimatbov vilket leder fram till avslutningen där skribenten väljer en för genren mer typisk avslutning med ett internt logiskt sambandsord och en uppmaning till läsaren: *Till slut tänk på att göra små steg när det gäller ändring av vanor*. Att välja en avvikande genrestruktur kräver en del av skribenten, men om det kommunikativa syftet med texten är tydligt för läsaren kan texten fungera väl retoriskt (jfr. Holmberg, 2012; Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022). Både text A och E innehåller, trots en avvikande genrestruktur, alla de beståndsdelar som förväntas av en argumenterande text och texterna kan med viss bearbetning sägas uppnå sina kommunikativa syften (Martin, 1992).

Interna logiska samband är en textuell resurs, bland många, som kan användas för att organisera texten logiskt (Martin, 1992). I de texter som valts ut används de på ett konsekvent sätt av elev B och D, för att introducera ett nytt argument och för att markera ett avslut: *För det första, för det andra, dessutom och avslutningsvis*. De andra skribenterna väljer alternativa sätt att organisera sina insändare. Elev A väljer att inleda varje argument med att hänvisa till fakta: *Enligt Parisavtalet ...; Vi konsumerar i dag i genomsnitt 600 gram per person ...* vilket ger texten en mer objektiv och expertlik framtoning. Prepositionen *enligt* är en referatmarkör och vanligt förekommande i den här typen av texter när man vill stärka sin trovärdighet genom att hänvisa till expertröster (Martin & White, 2005, s. 102). Elev E väljer en liknande organisationsprincip där varje stycke syftar till att besvara frågan om hur mycket köttproduktionen belastar klimatet. Den utredande genrestrukturen förstärks av kausala sambandsord som uttrycks kongruent: *för att, eftersom, även om* och inkongruent med logiska metaforer: *vilket leder till, vara med till*. Elev C väljer istället en subjektiv framställning och inleder texten med att berätta om sina erfarenheter: *I Sverige, mitt hemland; Jag arbetar i en restaurang. Jag är även köttätare, men jag tycker ...* Skribenten använder även textuella metaforer för att inleda sin argumentation: *Till och börja med vill jag säga ...* och för att sammanfatta och avsluta sin text: *Det finns många saker kring köttkonsumtionen som vi behöver tänka på*. Ett mer skriftspråkligt alternativ hade varit det för genren prototypiska och interna logiska sambandsordet *sammanfattningsvis*. Personliga ställningstaganden som *Jag tycker* och *Jag anser* tillsammans med modala hjälpverb med en hög grad av förpliktelse *vi måste* och *vi behöver* bidrar till att rama in argumenten (Martin & White, 2005, s. 105), och ordna innehållet retoriskt.

Skribenterna växlar mellan objektiv och subjektiv modalitet och vanligt förekommande är ett generiskt ”man” eller ”vi” vilket gör texten mer expertlik. Tesen uttrycks ofta genom ett personligt ”jag”: *Jag anser att vi måste minska köttkonsumtionen* (Elev D). De texter som avviker från den protypiska argumenterande genrestrukturen präglas i högre utsträckning av objektiv modalitet, i synnerhet elev E: *Ofta nämns köttproduktionen som en av de stora synder i den här debatten; En reducereing från vardagens konsumtion till två till tre dagar per vecka kan vara med till att reducera den totala miljöbelastningen med femtio procent*. Ordval som *köttproduktion* och *reducering* ersätter konkreta deltagare i texten vilket bidrar till en mer objektiv framställning. Sammantaget visar elevtexterna att det finns en variation i hur eleverna väljer att strukturera sina insändare, vilket också speglar deras språkbehärskning. Att elev E tillämpar en mer objektiv och fackmässig framställningsstil än exempelvis elev C indikerar

en högre grad av språklig kompetens, vilket sannolikt också hänger samman med en förtrogenhet med genrens konventioner.

Ett annat fokusområde i aktionen var interpersonella resurser för att skriva texter som har förutsättningar att engagera läsaren (se Sandgaard-Ekdahl, 2024). I elevernas insändare är de interpersonella språkliga resurserna framträdande. Som ett alternativ till den logiskt uppbyggda argumenterande texten målar skribenterna upp bilder för läsaren genom generiska yttranden med evaluerande inslag: *I årtionde har kött industri matat oss genom fina reklam* (Elev A); *Alla njuter när de äter mat med kött ...* (Elev C). Den träffsäkra metaforen ”matat oss” visar en stark medvetenhet om hur språkliga resurser kan användas för att övertyga. Evaluerande språkliga resurser kan användas för att etablera värderingar och tala till läsarens känslor (Martin & White, 2005, s. 42-43). Framförallt elev E utmärker sig genom att använda värdeladdade ord och graderande resurser på ett sätt som bidrar till tyngd i argumentationen: *att sänka den överkonsumtion som vi utsätter våra omgivningar för, påföra extra miljöbelastning; en av de stora synder; enorma jordarelaer; stort resursslöseri*. I texterna uttrycks värderingar direkt: *Jag håller med att köttet smakers gott* (Elev A); *Jag förstår att många älskar kött* (Elev D), och indirekt: *Hur många djur ska i skaffier för att behaga din mage?* (B). Retoriska frågor och direkta tilltal är ett återkommande drag i texterna och används på ett sätt som vittnar om att eleverna förstår hur argumenterande syften kan uppnås (se Martin & White, 2005: 102): *Visste ni hur mycket utsläpp kommer från animaliska produkt* (Elev A); *Så tänk nästa gång du får möjligheten att välja mellan en entrecote steak eller vegetarisk gryta* (Elev E).

Vidare ges argumenten tyngd med olika modala attribut (Martin & White, 2005, s. 102): *Denna procenten kan på riktigt rädda våra liv* (Elev A); *Kött är utan tvekan* (Elev E). Det modala hjälpverbet *måste* signalerar en hög grad av förpliktelse och förekommer i flera av texterna. I de texter som följer en avvikande genrestuktur används istället modala hjälpverb med en lägre grad av förpliktelse: *hur vår konsumtion kan påverka vår miljö* (Elev A); *Kan man göra något ...*, Dessutom *behöver* (vi) *inte kött i vår kost* (Elev E). I argumenterande framställning kan dock konventionella val med en högre grad av förpliktelse, såsom *måste* och *bör*, fungera mer övertygande. Sammantaget framgår att eleverna använder en variation av interpersonella språkliga resurser, såsom läsartilltal, modalitetsmarkörer och evaluerande resurser, i sina insändare och att dessa språkliga resurser på olika sätt bidrar till genreträff (Halliday & Matthiessen 2014, s. 135–139; Martin & White, 2005, s. 102).

Sammanfattning och diskussion

I jämförelse med nationella studier som visar hur genrebaserad undervisning ofta reduceras till genrestruktur (Holmberg, 2012; Palm, 2024; Walldén, 2019) byggde aktionen på att synliggöra en variation av språkliga resurser för att skriva insändare som är anpassade till mottagare och syfte. Syftet var att ta reda på hur modelltexter med varierande egenskaper omtalas av eleverna, samt vilka språkliga resurser eleverna använder när de skriver insändare. Av excerpt 2 och 5 framgår att eleverna tycks uppskatta de insändare som följer en prototypisk genrestruktur (Martin, 1992; Walldén, 2020) där tesen introduceras i inledningen, och där den argumenterande textens samtliga beståndsdelar finns med och struktureras retoriskt med hjälp av interna, logiska samband. De modelltexter som på olika sätt avviker från en mer konventionell struktur bereder dem större svårigheter vilket framgår av excerpt 1 och 3, och i viss mån även excerpt 4. En slutsats är att eleverna tycks föredra en prototypisk realisering av den argumenterande genrestrukturen. Att texten innehåller alla beståndsdelar och att genrestrukturen följs tycks vara väsentligt för att texten ska uppfattas som komplett (jfr. Martin, 1992).

Samtidigt som eleverna tycks föredra en prototypisk genrestruktur speglar elevernas egenhändigt skrivna insändare hur eleverna på ett kreativt sätt använder både typiska och icketyppiska realiseringar av den genrestruktur som har modellerats i undervisningen (jfr. Martin & Rose, 2008, s. 247–250; Walldén, 2020). När majoriteten av eleverna sedan väljer en mer typisk realisering av insändargenren kan det handla om att strukturen i sig är en strategi för att klara uppgiften (jfr. Ramos, 2012; Worden, 2018). Diskursiva texter kan kännas särskilt utmanande för mindre erfarna skribenter (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012), vilket bekräftas under fokusgruppsintervjuerna. För skrivovana andraspråkselever är undervisning med tydligt fokus på textstruktur och kohesion ofta en förutsättning för att hantera sådana uppgifter (Daniel & Elay, 2017; Kindenberg, 2021; Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022). De elever som i studien väljer alternativa och mer kreativa lösningar kan förmodas vara erfarna skribenter på sitt modersmål, vilket också bidrar till en större flexibilitet i förhållande till genrestrukturen (Kobayashi & Rinnert, 2013). De framgångsrika skribenternas förmåga att producera koherenta och mottagaranpassade texter kan dessutom relateras till en relativt hög språklig nivå i andraspråket (Muñoz-Luna, 2015). Några av eleverna väljer alternativa textbindningsstrategier med textuella och logiska metaforer istället för kongruenta språkliga val, vilket kan vittna om en anpassning mot ett mer skriftspråkligt

uttryckssätt (se Halliday & Matthiessen, 2014). Texterna synliggör samtidigt behovet av att fokusera på meningsbyggnad för att möjliggöra en smidig användning av sambandsorden. De textuella metaforerna skulle kunna vara ett exempel på en flexibilitet i förhållande till de interna logiska sambanden som modellerats, men de används också på ett sätt som speglar en språklig osäkerhet. Deltagare inom vuxenundervisningen efterfrågar ofta återkoppling gällande språklig form (Ferris, 2010; Fernandez et al., 2017; Jacobson, 2019), och genrepedagogiken möjliggör ett sådant fokus i undervisningen samtidigt som funktionella aspekter av skrivande får ett stort utrymme. Undervisning om sambandsord framstår som ett prioriterat område, vilket också bekräftas under fokusgruppsintervjuerna (se även Connor, 1984; Daniel & Elay, 2017).

De texter som valts ut är exempel på insändare som på olika sätt uppnår sitt kommunikativa syfte (undantaget elevtext 1), och fungerar väl språkligt, men även avancerade andraspråksinlärare behöver hjälp med att utveckla grammatiska strukturer och vokabulär. Förmågan att skriva koherenta och mottagaranpassade texter kan delvis kopplas till goda färdigheter i andraspråket (Cumming, 1989; Muñoz-Luna, 2015). Betydelsen av att stärka andraspråkselevs förmåga att strukturera texter har belysts i tidigare studier eftersom det har visat sig vara en styrka hos framgångsrika skribenter (Cumming, 1989; Muñoz-Luna, 2015). Den kritik som har riktats mot genrepedagogiska arbetssätt har handlat om att undervisningen med mallar och exempeltexter tenderar att bli alltför instrumentell, eller preskriptiv (se ex. Andersson Varga m.fl., 2023; Holmberg, 2012). Samtidigt framgår av resultatet att eleverna har särskilda preferenser och uppfattar att insändare med en tydlig stegstruktur är mer mottagar- och genreanpassade. De skrivovana eleverna är sannolikt också mer betjänta av ett sådant undervisningsfokus (jfr. Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022; Worden, 2018). En viktig slutsats är att undervisning i genrestrukturer inte behöver vara styrande, utan kan fungera som ett stöd för de elever som behöver vägledning, samtidigt som erfarna skribenter kan förhålla sig självständigt till den struktur som modellerats. Som lärare är det dock viktigt att synliggöra variationen och inte låsa sig vid fasta mallar.

Ett annat fokus i undervisningen var interpersonella språkliga resurser för att engagera läsaren (Halliday, 1994, s. 362; Martin & White, 2005, s. 42-43). Fastän de textuella resurserna framhålls som särskilt viktiga när eleverna samtalar om kvaliteteter i texter är de interpersonella resurserna framträdande när eleverna skriver på egen hand (se tabell 4). En prototypisk genrestruktur kan bidra till tydlighet för läsaren, men är texten avskalad på personlig röst och språkliga resurser som

används i syfte att engagera läsaren kan det bli svårt att uppnå kommunikativa syften. De elevtexter som har valts ut fungerar väl som insändare, oavsett skillnader i hur de väljer att lösa uppgiften. Gemensamt för texterna är att de interpersonella resurserna spelar en avgörande roll för att texterna ska uppnå sitt argumenterande syfte, och att dessa används på ett medvetet och kreativt sätt av skribenterna. Studien visar, i likhet med tidigare studier, att framgångsrika L2-skribenter använder fler språkliga resurser för att ta ställning och gå i dialog med läsaren (Chang & Schleppegrell, 2011; Handayani m.fl., 2020; Ho & Li, 2018), vilket understryker betydelsen av att ha ett sådant undervisningsfokus. I flera av elevtexterna växlar skribenterna mellan subjektiv och objektiv framställning. Medan några elever strävar efter att inta en mer objektiv och expertlik ton (Walldén, 2019:83), väljer andra skribenter att vara personliga och dela med sig av sina erfarenheter. Insändaren som genre inbjuder till en subjektiv framställning och det kan vara en fördel att skribenten tydligt positionerar sig i texten (Sandgaard-Ekdahl & Walldén, 2022). I elevtext 1 hade till exempel det argumenterande syftet kunnat stärkas med hjälp av ett tydligare ställningstagande. Samtidigt betraktas det som en styrka i skolsammanhang, framför allt på högre nivåer, att kunna välja en mer objektiv framställning (Christie & Schleppegrell, 2010). Att som lärare belysa skillnader i framställningssätt (se ex. Walldén & Winlund, 2024), kan bidra till att stärka elevernas beredskap inför framtida skrivuppgifter.

Studien har sina begränsningar eftersom textunderlaget är litet och elevrösterna få då endast två gruppers dekonstruerande samtal ligger till grund för analysen. Trots studiens begränsade omfattning pekar resultatet, i likhet med andra genreteoretiskt utformade studier (Brooke, 2015, Caplan & Farling, 2017; Horverak, 2016; Ramos, 2012), på potentialen i genrepedagogiska arbetssätt med målgruppen vuxna elever. Att dekonstruera och jämföra modelltexter med olika egenskaper kan ha bidragit till att stärka elevernas metaspråkliga medvetenhet och språkliga repertoar. Synliggörandet av de språkliga resurser eleverna omtalar som viktiga, och de språkliga resurser de använder i sina texter är ett bidrag till den forskning som finns om den här målgruppen. Ytterligare en viktig dimension i vuxenklassrummet är de erfarenheter som eleverna bär med sig, och som läraren kan bygga vidare på. Att koppla undervisningsinnehållet till samhälls- och vardagsnära praktiker kan vara ett sätt att inkludera alla elever oavsett skolbakgrund och erfarenheter av att skriva (jfr. Walldén, 2023; Wedin & Norlund Shaswar, 2021). I den här studien fokuseras ett aktuellt ämne som rör kost och klimat och som har förutsättningar att engagera de vuxna deltagarna. Få praktiktärla studier har gjorts i en vuxenkontext och med den här målgruppen

andraspråksinlärare. Fler studier behövs som riktar ljuset mot vuxna andraspråkselevs skrivande och de utmaningar de ställs inför på olika nivåer inom vuxenutbildningen. Framtida forskning skulle kunna omfatta andra elevgrupper, till exempel de som uppnått avancerad nivå och som läser gymnasiekurser i svenska som andraspråk på komvux, och arbete med fler genrer än den argumenterande texttypen. På gymnasienivå skärps kraven ytterligare då det vetenskapliga skrivandet introduceras. Att stötta eleverna på vägen mot ett akademiskt skrivande är en lång och mödosam process som hade varit angelägen att uppmärksamma inom forskningen.

Referenser

- Agebjörn, A., & Walldén, R. (2025). Second-language writing development of adult immigrants following three study paths reflecting their varying levels of prior education. *Journal of Second Language Writing*, 67. doi: 10.1016/j.jslw.2024.101175
- Andersson Varga, P., Hipkiss, A.-M., & Staf, S. (2023). Getting to grips with genre pedagogy - Mapping and analysing the recontextualisation of Sydney school genre pedagogy in the Swedish educational context. *Linguistics and Education*, 78, 1-13. doi: 10.1016/j.linged.2023.101246
- Brooke, M. (2015). Implementing the scaffolding interaction cycle to enable first year undergraduate students to write effective summary-reflections. *Malaysian Journal of ELT Research*, 11(2), 17-34. <https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/593/575>
- Caplan, N. A., & Farling, M. (2017). A dozen heads are better than one: Collaborative writing in genre-based pedagogy. *Tesol Journal*, 8(3), 564-581. doi: 10.1002/tesj.287
- Chang, P., & Schleppegrell, M. (2011). Taking an effective authorial stance in academic writing: Making the linguistic resources explicit for L2 writers in the social sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(3), 140-151. doi: 10.1016/j.jeap.2011.05.005
- Christie, F., & Derewianka, B. (2010). *School discourse: learning to write across the years of schooling*. Bloomsbury Publishing.
- Connor, U. (1984). A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing. *Research on Language and Social Interaction*, 17(3), 301-316. <https://doi.org/10.1080/08351818409389208>

- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39, 81–141.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121–129.
- Daniel, S. M., & Elay, C. (2017). Improving cohesion in our writing: Findings from an identity text workshop with resettled refugee teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 61(4), 421–431. doi: 10.1002/jaal.700
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Ferris, D. R. (2010). Technology and corrective feedback for L2-writers: Principles, practices & problems. In: G. Kessler, A. Oskoz & I. Elola. (Red.), *Technology across writing contexts and tasks* (pp. 7-29). Calico Press.
- Fernandez, R., Peyton, J. K., & Schaetzel, K. (2017). A survey of writing instruction in adult ESL programs: Are teaching practices meeting adult learner needs? *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 6, 5-20.
- Florin, U., & Lindhult, E. (2015). Norms and ethics: Prerequisites for excellence in co-production. *Conference Paper. HSS-15, SIRA/SPARC*, Kalmar, 28-29 May.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. Continuum.
- Handayani, A., Drajiati, N. A., & Ngadiso (2020). Engagement in high-and low-rated argumentative essays: Interactions in Indonesian students' writings. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. doi: 10.17509/IJAL.V10I1.24957
- Halliday, M. A. K. (1977). *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93–116.

- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Hasan, R. (1995). "The conception of context in text". I: Fries, P. H. & Gregory, M. (red.), *Discourse in society. Systemic functional perspectives* (pp. 183-296). Ablex.
- Holmberg, P. (2012). Skolskrivande, genre och register: En jämförelse mellan två systemisk-funktionella kontextmodeller: I: Hestbæk Andersen, T. & Boeriis, M. (red.) *Nordisk socialesemiotik: pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger* (s. 221-245). Syddansk universitetsförlag.
- Holmberg, P., & Karlsson, A.-M. (2013). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Johanneshov: MTM.
- Ho, V., & Li, C. (2018). The use of metadiscourse and persuasion: An analysis of first year university students' timed argumentative essays. *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 53-68. doi: 10.1016/j.jeap.2018.02.001
- Horverak, M. O. (2016). An experimental study on the effect of systemic functional linguistics applied through a genre-pedagogy approach to teaching writing. *Yearbook of the Poznan Linguistic Meeting*, 2(1), 67–89. doi: 10.1515/yplm-2016-0004
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of second language writing*, 16(3), 148-164.
- Israel, M. (2015). *Research ethics and integrity for social scientists*. Sage Publications.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Jakobson, L. (2019). *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Jansson, G. (2000). *Tvärkulturella skrivstrategier: Kobesion, koherens och argumentationsskrivande i iranska elevers texter på svenska*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Kaplan, R.B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.

- Kim, M., Crossley, S. A., & Kim, B. K. (2020). Second language reading and writing in relation to first language, vocabulary knowledge, and learning backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 1992–2005. doi: 10.1080/13670050.2020.1838434
- Kindenberg, B. (2021). Fixed and flexible, correct and wise : A case of genre-based content-area writing. *Linguistics and Education*, 64(3). doi: 10.1016/j.linged.2021.100938
- Kobayashi, H. & Rinnert, C. (2013). Second language writing: Is it a separate entity? *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 442–443. doi: 10.1016/j.jslw.2013.08.008
- Kurvers, J. (2015). Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research*, 7(1), 58–78. doi: 10.1080/17586801.2014.943149
- Ledin, P. (1996). *Genrebegreppet: en forskningsöversikt*. Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet
- Leki, I., Cumming, A., & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English* (1st ed.). Routledge. doi: 10.4324/9780203930250
- LVUX12. (2012). *Läroplan för vuxenutbildningen 2012*. Skolverket.
- Lindgren, E., Westum, A., Outakoski, H., Sullivan, K. P. (2017) Meaning-making across languages: a case study of three multilingual writers in Sápmi. *International Journal of Multilingualism*, 14(2), 124–143. doi: 10.1080/14790718.2016.1155591
- Litvinova, O. (2023) Second language writing as a way to build up confidence in adult learners. *The Journal of Turkish Educational Review*, 3(3), 21–31.
- Martin, J. R. (1985). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford University Press.
- Martin, J. R. (1992). *English text: system and structure*. John Benjamins Publishing.
- Martin, J. R. (2013). Embedded literacy: Knowledge as meaning. *Linguistics and Education*, 24, 23–37. doi: 10.1016/J.Linged.2012.11.006
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Continuum

- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. Equinox.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Muñoz-Luna, R. (2015). Main ingredients for success in L2 academic writing: Outlining, drafting and proofreading. *PLoS ONE*, 10(6), e0128309.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0128309>
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur AB.
- Pablo, J. C. I., & Lasaten, R. C. S. (2018). Writing difficulties and quality of academic essays of senior high school students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 6, 46-57.
- Palm, C. (2024). *Skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Ramos, K. A. (2012). *Teaching persuasive argument essay writing to adolescent English language learners through the Reading to Learn approach*. [Doctoral dissertation, University of Pittsburgh].
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Rose, D. (2016). Genre, knowledge and pedagogy in the “Sydney School”. In N. Artemeva & A. Freedman (Eds.), *Genre studies around the globe: Beyond the three traditions* (pp. 299–338). Edmonton, AB: Trafford Publishing.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. I Hasan, R. & Williams, G. (red.), *Literacy in Society* (pp. 86–123). London: Longman.
- Sandgaard-Ekdahl, H. (2024). Dekonstruerande samtal om insändare med vuxna andraspråksinlärare. *HumaNetten*, Nr. 53, 26-57. doi: 10.15626/hn.20245302
- Sandgaard-Ekdahl, H., & Walldén, R. (2022). Det fattas jättemycket – genreteoretiska perspektiv på vuxna andraspråkslevers texter och responssamtal. *Forskning om undervisning och lärande* 2022, 2(10), 55-87. doi: 10.61998/forskul.v10i2.19003

- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 657–677.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371–391.
- Vanbuel M. (2025). Predicting vocabulary knowledge in adult L2 learners: The role of word-level variables across educational backgrounds. *Bilingualism: Language and Cognition*. Published online 2025:1-13. doi: 10.1017/S1366728924000889
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2019). *Forskningsöversikt 2019*. Utbildningsvetenskap. Vetenskapsrådet.
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].
- Walldén, R. (2020). *Pedagogisk kommunikation i svenska som andraspråk*. Studentlitteratur.
- Walldén, R. (2023). Adult migrants' voices about learning and using Swedish at work placements in basic language education. *Studies in the Education of Adults*, 56(1), 43–65. doi: 10.1080/02660830.2023.2246763
- Walldén, R., & Winlund, A. (2024). Dimensioner av flerspråkighetsutveckling i praktikrelaterad undervisning på sfi. *HumaNetten*, (53), 133–164. doi: 10.15626/hn.20245306
- Wedin, Å., & Norlund Shaswar, A. (2021). Litteracitetspraktiker i vardags- och samhällsliv: Skriftspråksvanor hos svenska sfi-elever med kort eller ingen tidigare studiebakgrund. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2). doi: 10.23865/njlr.v7.2797
- Worden, D. (2018). Balancing stability and flexibility in genre-based writing instruction: A case study of a novice L2 writing teacher. *Journal of Second Language Writing*, Vol.42, 44-57. doi: 10.1016/j.jslw.2018.09.003

Bilagor

Bilaga 1.

Modelltext 1



En mjölkko tillbringar en stor del av sitt liv inomhus, skriver Gabriella Franzén.

Kalven tas från sin mamma för att du ska kunna dricka hennes mjölk

Många tror att det är **nyttigt** och dessutom oproblemiskt att dricka komjölk. När vi var små fick vi höra att mjölk är bra för **skelettet**, och sedan har vi bara **fortsatt** dricka mjölk även i vuxen ålder utan att **ägna** detta särskilt mycket tankekraft. Innan jag helt gick över till en växtbaserad **kost** **ansåg** även jag att mjölken inte var speciellt problematisk. "Man dödar ju inte kon för att komma åt mjölken" **intala-**
de jag mig själv, och kunde med gott **samvete hinka i mig** en liter om dagen.

Och visst, det **stämmer** att man inte dödar kon direkt när man tar dess mjölk. Däremot producerar kon, liksom andra **däggdjur**, inte mjölk om den inte **föder kalvar**. Det som sker inom mjölkindustrin är helt enkelt att man regelbundet **inseminerar kvisgan** så att den ska föda kalv efter kalv. När kalven är född separeras den från kon och skickas allt som oftast till **slakteriet**.

Skribenten

■ Gabriella Franzén är en stor djurvän och har varit vegan i över tre år. Hon är 31 år och arbetar till vardags som gymnasielärare i Lunds kommun.

Detta fortsätter tills mjölkkon inte längre ger **lön-**
samt mycket med mjölk, och då skickas även den till slakt vid ungefär fem års ålder. En frisk ko som får leva utifrån sina förutsättningar kan däremot bli 25 år. Under de fem år som mjölkkon lever, kan den hållas inomhus över 90 procent av tiden. Detta är långt ifrån de reklambilder vi **exponeras** för där man ser korna **beta** på gröna **ängar** under blå himmel.

"Men det är ju så nyttigt med mjölk!" kanske du **utbrister**, trots att du kanske inte känner ett lika gott samvete längre över din mjölk**konsumtion**. Många kor behandlas med antibiotika vilket i längden leder till att **resistenta** bakteriestammar utvecklas. Förutom antibiotika så innehåller även komjölken **hormoner** som är till för att kalven på mycket kort tid ska kunna växa sig stor. Detta är något helt onaturligt för oss människor att **konsumera**. Vi är den enda **arten** som i vuxen ålder fortfarande dricker mjölk.

En svensk studie från Uppsala universitet (2014) pekar på ett **samband** mellan en hög mjölkkonsumtion och ökad risk för en **förtida** död och – håll i dig – för **frakturer**. Alltså, mjölkkonsumtion och ett starkt skelett har inget med varandra att göra.

Nu när du vet att kvisgorna och kalvarna i mjölkindustrin inte får leva särskilt länge, och att den dryck som är **avsedd** för kalven leder till för tidig död och ökad risk för frakturer, nu kan du **pusta ut**. Det finns alternativ! Du behöver varken bidra till detta lidande, eller till den ökade antibiotikaresistensen. På marknaden finns det numera flera olika växtdrycker, som både är goda, miljövänliga, hälsosamma, och dessutom innehåller de noll procent lidande. Win-win för alla.

Gabriella Franzén

Sydsvenskan, 12 juli 2017, s. B11

Sluta drick komjolk!

I Sverige har vi ofta fått höra att mjölk ger starka ben. Till maten *när vi gick i skolan fick vi alltid dricka mjölk*. Många av oss fortsätter dricka mjölk även i vuxen ålder utan att reflektera så mycket över konsekvenserna varken för oss själva eller för korna. Det finns idag många alternativ för konsumenten att välja istället för den traditionella komjölken och *jag hoppas att ni efter att ha läst denna text kan tänka er att prova alternativen*.

Varför ska vi då inte dricka komjolk? **Jo, först och främst** handlar det om vår egen hälsa. En svensk studie från Uppsala universitet (2014) visar på samband mellan förtida död och hög mjölkkonsumtion och att risken för frakturer på skelettet ökar. **Det starkaste argumentet för att dricka mjölk**, nämligen att det stärker skelettet, går **alltså** att motbevisa då studien visar att mjölk inte alls är så bra för kroppen som vi har fått lära oss. **Dessutom** kan det vara *direkt skadligt för oss* på sikt eftersom många mjölkkor behandlas med antibiotika **vilket i sin tur leder till** en ökning av resistenta bakterier, något som kan bli *ett allvarligt hot för oss människor*.

Fortsättningsvis *tänker nog många att vår mjölkkonsumtion inte skadar djuren, men sanningen är* den att mjölkindustrin bidrar till att djur slaktas *i onödan*. För att kunna utvinna så mycket mjölk som möjligt från kon måste kon få kalvar och därför inseminerar man kvigan så att hon hela tiden föder nya kalvar. Dessa kalvar skickas sedan oftast direkt till slakteriet. När kvigan inte längre kan producera tillräckligt mycket mjölk skickas även hon till slakt, oftast redan efter fem år, medan en vanlig frisk ko som får leva under naturliga förhållanden kan bli upp till 25 år. *Är det verkligen rimligt att vi föder upp djur enbart för att skicka dem till slakt?*

Avslutningsvis: *myterna om mjölk* är flera och *det är dags att vi lär oss hur vår mjölkkonsumtion faktiskt påverkar djuren, naturen och hälsan*. **Vi behöver tänka om och övergå till växtbaserade drycker istället för komjolk!**

Bilaga 3

Elentexter

Elevtext A

Rädda livet och sluta äta kött!

I årtionde har kött industri matat oss genom fina reklam hur kött är nyttigt för oss men de har aldrig talat om hur vår konsumtion kan påverka vår miljö. Vi lever ett klimatkris som krävs alla våra insatser för att gå över till andra sidan och rädda planeten till våra barnbarn. Därför kommer vi här avslöja vilken klimatpåverkan har kött konsumtion och hur mycket kan det ändras om vi antingen minskar eller sluta äta kött.

Enligt Parisavtalet mål har globala medeltemperatur ökat till 1,2 grader inom bara flera år och forskarna misstänker att temperaturen ska stiga över 2 grader om vi inte ändra våra matvanor. uppvärmning sker pga växthusgasutsläpp. Koldioxidutsläpp som kommer från livsmedelsekorn utgör 20-30 procent av de globala växthusgaser *men visste ni hur mycket utsläpp kommer från animaliska produkt ?* Det är nästan 15 procent av matens utsläpp. *Otroligt mycket!* Denna procenten kan på riktigt rädda våra liv om vi antingen sluta äta kött eller konsumera mindre.

Vi konsumerar i dag i genomsnitt 600 gram per person och vecka vilket behöver minskas till 500 gram för att minska utsläpp från produktion och vidare till energianvändning, förändrad markyta, resursslöseri till transporter hem. *Jag håller med att köttet smakar gott och det användas ganska ofta men det finns också avsevärt mycket recept som innehåller vegetabilier som kan lätt ersättas om ni vill bidra till klimatnytta. Jag tror inte att köttet smakar så gott som gör dig riskerar på hela världen!*

Nu efter det, du vill väl inte bidra till kött konsumtion? Gör något nytta till hela världen och sluta äta kött. Livet är redan, försök inte göra det kortare!

Elevtext B

Hjälpa djuren att leva!

Hur många djur ska i skafferier för att behaga din mage? Vi måste tänka att alla djur har rättighet att leva. Jag tycker att vi måste ta hand om alla djur inte bara våra hem djur. Sedan ingen kan tänka att äta sin hund eller sin katt, så vi måste tänka samma sak och för de andra djur till exempel kor, grisar eller får. Eftersom finns olika alternativ för att leva och utan slakta djur och äta deras kött.

För det första att sluta äta kött är bättre för din hälsa. De som har hälsoproblem till exempel diabetes oftast förbjuder för de att äta kött, speciellt rött kött. Flera industrier använder antibiotika eller olika medicin för att växa djuren snabbare och då kan slakta dem. **Så istället** att äta massor av dem antibiotika du kan äta grönsaker eller *du kan bli vegan som är bättre för din hälsa och för djurens liv också.*

Dessutom att äta grönsaker eller att bli vegan är inte bra bara för din hälsa, det är bra och för din ekonomi. Kostar mycket mindre att köpa grönsaker istället kött. **Också det som vi kan göra** utan att slakta våra djur, är att vi kan använda och äta deras produkter som de ge till oss till exempel mjölkprodukt, eller vi kan använda deras päls att fixa kläder.

Avslutningsvis jag tänker att alla måste försöka ta hand om djuren, trots att vi kan inte äta deras kött, vi kan använda deras produkter, men med tanka alltid att *de har känslor och retlighet i livet som oss.*

Elevtext C

Sluta äta kött!

I Sverige, mitt hemland och många andra länder gillar människor steka, grilla och laga kött. *Jag arbetar i en restaurang och jämfört med vegetarisk mat beställer vår kunder mer burgare med kött. Alla njuter när de äter mat med kött men de tänker inte på vår planet. Jag är även också köttätare men jag tycker vi måste byta vår vanor för klimatnytta.*

Till och börja med vill jag säga att köttindustri kräver *enorma mängder naturliga resurser* som vatten, marken samt energi vilka inte är oändliga. Förutom detta kommer största utsläpp från kött industri jämfört med grönsaker. **Dessutom** betande djur som kor och får släpper ut växthusgaser **vilket lider till** att vår atmosfär blir varmare och det påverkar negativt för vår miljö och enligt Parisavtalet måste vi minska vår utsläpp till noll för att skydda vår planet. *Jag anser att vi måste tänka på vår generation som kommer att leva i denna planet!*

Många tänker att det är bra för hälsa äta kött **men enligt forskare** det är tvärtom dåligt för vår hälsa eftersom kor och får behandlas med antibiotika samt hormoner och med köttkonsumtion får vi antibiotika och hormoner som är onaturligt för vår kropp. **Dessutom** att äta ofta kött är dåligt för vår hälsa eftersom man kan få farliga sjukdomar och köttätare lever mindre än vegetarianer enligt doktors åsikt.

Det finns många saker kring köttkonsumtion som vi behöver tänka på innan vi lägger kött på tallrikarna. **Vi måste börja med att minska äta köttproduktion och välja vegetariska alternativ istället för vår och klimatisk skull!**

/Före detta köttätare

Elevtext D

Sluta köttkonsumtion för bättre framtid

Det är dags för att ta ansvar för vår miljö, klimat och planet. Åtminstone kan vi välja annan mat utan kött. Det är det minsta som vi kan bidra till miljöskydd. Enligt Livsmedelsverket ökar köttkonsumtionen varje år och enligt SCB konsumerar svenskar 5 gånger i veckan vilket påverkar väldigt negativt på miljön. Min åsikt är att vi måste konsumera mindre kött för att kött är inte miljövänligt och köttkonsumtionen spelar en stor del i klimatändringar.

För det första ska vi ta hand om vår ekonomi och köpa mindre kött för att kött är den dyraste bland alla mat. Istället är det bättre att välja annan mat utan kött.

För det andra behöver kött mycket resurser som mark och vatten vilket påverkar miljön och ökar global värme. **Till exempel**, när en ko eller vad som helt djur växer behövs det mycket foder och bönders kraft tills de blir redo att slaktas **för att** producera kött.

Dessutom släpper ut kött mycket koldioxid. När ett kilo kött produceras behöver det väldigt mycket processer och kraft. *Tänk på* hur många företag behövs för att de tillverkar kött till alla människor. Varje och enda köttföretag släpper ut mycket koldioxid som är vårt gemensamma fiende.

Jag förstår att många älskar kött men vi måste ta ansvar för klimatet, miljön och vår planet för våra skull och för de kommande generationer. **Jag anser att vi måste minska köttkonsumtionen så mycket så möjligt** och vara *ansvarsfull* mot miljö och klimatändringar.

/Miljövän

Elevtext E

Till kött eller inte till kött

Vi hör hela tiden att vi skall passa på vår miljö genom att sänka den överkonsumtion som vi utsätter våra omgivningar för. Ofta nämns köttproduktionen som en av de stora synder i den här debatten. Men är produktionen av kött en så stor belastning på miljön? Kan man göra något utan att stoppa totalt med att äta kött?

Kött är *utan tvekan* en tung och stor miljöbelastande. Man använder *enorma jordarealer*, resurser som vatten, energi, maskiner till olika processer, **för att** producera foder till djuren som vi kommer att äta. **Dessutom** har man funnit att man använder cirka åtta till tio kg mark producerat mat till en kilo färdig producerat kött. **Det leder till ett stort resursslöseri** för den cirka åtta till tio kg mark producerad mat, vill vi kunna äta direkt utan att påföra extra miljöbelastning.

Desutom behöver inte kött i vår kost, eftersom *vi kan ersätta många av våra proteinbehov* från plantbaserat källor som bönor etc. Men även om man inte kan sluta att äta kött helt, kan en reduktion från vardagens konsumtion till två till tre dagar per vecka vara med till att reducera den totala miljöbelastningen med femtio procent.

Till slut tänk på att göra små steg när det gäller ändring av vanor. **Om du väljer att äta mindre eller inget kött vill du göra en stor skillnad för vår miljö. Så tänk nästa gång du får möjligheten att välja mellan en entrecote steak eller vegetarisk gryta.**

/En flexitarian

Checklista som stöd för analys

Rubrik finns och passar med innehållet
Det finns en tydlig tes i texten
Styckeindelning finns och är logisk
Det finns underbyggda argument- alltså argument som förklaras
Man kan se en kommunikation mellan skribenten och läsaren i stil med “det är vårt ansvar”, “det är dags nu att...”
Det finns en retorisk fråga med
Sambandsord används för att göra texten mer logisk och för att skapa struktur
Det finns ett motargument med svar
Det finns förstärkande ord
Det finns ord med värdeladdning
Inledning, argument och avslutning hänger ihop logiskt.
Innehållet/språket är begripligt för dig
Texten avslutas med en signatur