

Diskurser om *skrivande* i styrdokument för svenska som andraspråk på grundläggande och gymnasial nivå inom vuxenutbildning

Clara Palm

Göteborgs universitet, Sverige

Sammanfattning

Ämnet svenska som andraspråk syftar till att ge elever den språkliga beredskap som krävs för att få tillgång till studie-, yrkes-, samhälls- och vardagsliv i Sverige. Centralt är därför att utveckla en allsidig skriftspråklig kompetens. I den här artikeln undersöks vilka diskurser om skrivande som återfinns i de läro-, kurs- och ämnesplaner som reglerar ämnet svenska som andraspråk inom vuxenutbildning. Materialet analyserades med hjälp av Ivaničs (2004) diskursanalytiska verktyg. Resultaten visar att det trots skrivandets allt större betydelse i samhället är få delar i styrdokumentet som explicit rör skrivande. Totalt sett återfanns fler diskurser på grundläggande än på gymnasial nivå, men det är begränsat till ett fåtal diskurser. Analysen indikerar att ämnet omgärdas av en övergripande nyttodiskurs på gymnasial nivå, där skrivandet framför allt ska komma eleven till gagn i ett vidare akademiskt studieliv. På båda nivåer ges individens egna mål med skrivandet ett begränsat utrymme, liksom skrivande för kreativa syften. Ett kritiskt perspektiv i relation till skrivande saknas. På gymnasial nivå har skrivande för vardags- och samhällsliv därutöver en nedtonad betydelse. Artikeln föreslår att en bred skrivundervisning med tydligare vägledning i såväl styrdokumentens ämnesinnehåll som betygskriterier kan öka förutsättningarna för elever att utveckla en hög skriftspråklig kompetens.

Nyckelord: *andraspråksutbildning; andraspråksskrivande; komvux; skrivdiskurser; litteracitet*

Abstract

The discourses of *writing* in the syllabus of Swedish as a second language at secondary and upper secondary levels within the municipal Swedish adult education

This study set out to investigate what discourses of writing dominate the syllabus of Swedish as a second language at secondary and upper secondary levels within the municipal adult education in Sweden. The material was analyzed using Ivanič's (2004) discourse analytical framework. The results show that writing is given limited space in the syllabus. Although, in total, more discourses were found at the secondary than at the upper secondary level. The analysis indicates that the subject is surrounded by an overall discourse of usefulness, especially at upper secondary level, where writing above all should benefit the student for future studies and a professional life. The

Korrespondens: Clara Palm, e-post: clara.palm@gu.se

© 2023 Clara Palm. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: C. Palm. "Diskurser om skrivande i styrdokument för svenska som andraspråk på grundläggande och gymnasial nivå inom vuxenutbildning" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 9(1), 2023, pp. 21–38. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v9.3529>

individual's own goals with writing are secondary, as well as writing for creative purposes. A critical perspective in relation to writing is also lacking. This article proposes that the syllabus should give writing a greater space with clearer guidance in both subject content and knowledge requirements to provide students with conditions to develop a high level of written language competence.

Keywords: *second language writing; second language education; curriculum studies; writing discourses*

Responsible editor: Arild Michel Bakken

Received: September, 2021; Accepted: October, 2022; Published: March, 2023

Inledning

En samhällsförändring har under senare tid skett där skrivande har fått och fortsätter att få en allt viktigare roll (Brandt, 2014). Skrivande är såväl en ekonomisk som intellektuell och kulturell resurs. En skriftspråklig kompetens kan ses som en eftertraktad och efterfrågad kompetens i ett samhälle som producerar stora mängder skrift för en mängd olika syften (Brandt, 2014). Att skriva på ett andraspråk innebär ytterligare utmaningar, och en hög skriftspråklig förmåga betraktas inte enbart som en förutsättning för tillgång till högre studier, utan krävs många gånger även i såväl samhälls- som vardagsliv för att till exempel delta i politiska processer, kommunicera med barnens skola, vara aktiv i föreningsliv eller verka i sociala medier (jfr Graham, 2019). I dagens arbetsliv används dessutom skrift i stor utsträckning, också i icke-akademiska yrken (se t.ex. Karlsson, 2009).

I samhällsdebatten aktualiseras frågan om högskolestudenters så kallade ”skrivglapp” med jämna mellanrum. Det rapporteras om att en allt större andel studenter har bristande skriftlig beredskap för högre studier (se t.ex. Sveriges utbildningsradio, 2020). Genom ett alltför stort fokus på kopplingen mellan litteracitet och ekonomi riskerar dock strukturella orsaker till ojämlikheter att negligeras (jfr Graff, 1991), och ett medialt fokus på form kan bidra till att ämnet reduceras till ett språkfärdighetsämne (jfr Sturk et al., 2020a). Idag har vi emellertid en mycket begränsad kunskap om vilket skrivande som över huvud taget förekommer inom den aktuella utbildningskontexten.

Anmärkningsvärt få studier rör vuxnas lärande i svenska som andraspråk (se t.ex. Lindberg & Sandwall, 2012, 2017). Sedan tidigare är studier av skrivande på grundläggande och gymnasial nivå inom vuxenutbildning helt frånvarande. Fler studier i svenska som andraspråk är en förutsättning för ämnets vidare utveckling för att lärarprofessionen ska kunna bygga en gemensam ämnesteoretisk och didaktisk bas och för att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund (jfr SOU 2020:66; skollagen SFS 2010:800). Även i ett internationellt perspektiv är didaktiskt inriktade studier av skrivundervisning för vuxna andraspråksstudenter ett relativt sett eftersatt område.

De allra flesta vuxna som behöver komplettera sin utbildning gör det inom ramen för kommunal vuxenutbildning (komvux) och idag studerar 4 % av Sveriges befolkning

mellan 20 och 64 år på komvux. En av de mest studerade kurserna är svenska som andraspråk (Skolverket, 2021a), som regleras av statligt fastställda styrdokument.

Styrdokument är ett effektivt redskap för att reglera språkutbildning (se t.ex. Spol-sky, 2004, 2017). Styrdokument i sig säger oss visserligen ingenting om vilken under-visning som sedan sker, men de pekar ut en riktning för undervisningen då det är i styrdokument som kunskap definieras på en institutionell nivå, och i vilka det fastslås vad en individ bör tillägna sig och med vilken kvalitet efter genomgången utbildning. Styrdokument är en ideologisk kompromiss genom att ett ämnesinnehåll väljs ut och rangordnas (jfr Deng & Luke, 2008). De uppfattningar om skrivande som kommer till uttryck i styrdokumenten kan bidra till "particular forms of situated action, to particular decisions, choices and omissions, as well as to particular wording" (Ivanič, 2004, s. 220). En förutsättning för att förstå den utbildning som bedrivs är därför att analysera de styrdokument som avser att styra utbildningen.

Styrdokumenten förstås i den här studien som ett uttryck för en diskurs om skri-vande, och Ivaničs (2004) forskningsanalytiska diskursramverk utgör därför teoretisk utgångspunkt. Diskurser förstås som: "constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing" (Ivanič, 2004, s. 224). Syftet med den här artikeln är att rikta uppmärksamhet mot skrivandets förutsättningar och inramning genom att analysera vilka diskurser om skrivande som framträder i styrdokument som reglerar ämnet svenska som andraspråk inom vuxenutbildning på såväl grundläggande som gymnasial nivå.

Kommunal vuxenutbildning och styrdokument för svenska som andraspråk

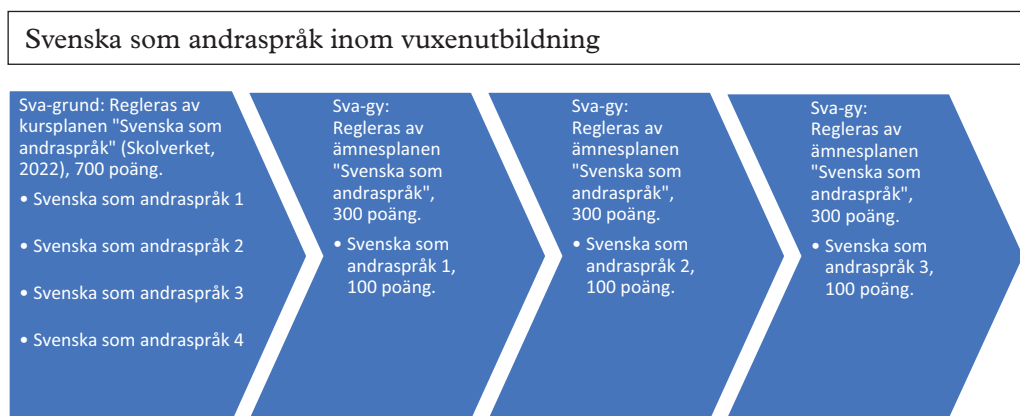
Inom ramen för komvux har vuxna över 20 år sedan 1968 haft möjlighet att avgifts-fritt inhämta de kunskaper som normalt sett uppnås som barn eller ungdom i grund- och gymnasieskola (för en översikt över vuxenutbildningens framväxt se t.ex. Fejes & Holmqvist, 2018). Utbildningen regleras av skollagen, en läroplan samt kurs- och ämnesplaner. I skollagen anges de lagliga bestämmelserna i relation till utbildningen, bland annat att syftet med vuxenutbildningen är att stärka individens ställning på arbetsmarknaden, att den som inte har studerat färdigt grund- och gymnasieskola ska ges möjlighet att göra det och att individens personliga utveckling ska främjas genom utbildningen (skollagen, SFS 2010:800). I *läroplanen för vuxenutbildningen* (LVUX12, 2012) definieras de övergripande målen med vuxenutbildningen som hel-het och den är gemensam för alla kurser. Därefter regleras ämnesundervisningen av kurs- och ämnesplaner (Skolverket, 2011a, 2022). Ämnet svenska som andraspråk¹ syftar till att ge eleven kunskap i och på svenska språket (Skolverket, 2011a, 2022) och erbjuds på grundläggande nivå, motsvarande grundskolans årskurs 7–9, hädan-efter *sva-grund*, och på gymnasial nivå, motsvarande svenskt ungdomsgymnasium, hädanefter *sva-gy*.

¹ Ska inte förväxlas med SFI (svenska för invandrare), vilket också är språkutbildning i svenska som andraspråk, men på nybörjarnivå.

Sva-grund utgörs av fyra delkurser utformade specifikt för vuxenutbildningen. Sva-grund skiljer sig alltså från de kurser i svenska som andraspråk som barn läser inom grundskolan. Sva-grund styrs av kursplanen *Svenska som andraspråk* (Skolverket, 2022), och delkurserna kan läsas som separata delar eller som en helhet. Sva-gy är en påbyggnad av sva-grund och består av tre delkurser, vilka regleras av ämnesplanen *Svenska som andraspråk* (Skolverket, 2011a). Sva-gy regleras av samma ämnesplan som svenska som andraspråk i gymnasieskolan för ungdomar, även om det finns stora organisatoriska skillnader i ämnet mellan de två skolformerna. Bland annat finns det inom vuxenutbildningen ingen fastslagen undervisningstid och en delkurs på sva-gy studeras på heltid under fem veckor eller på deltid som längst under 20 veckor i stället för under ett läsår, vilket är det vanligaste på ungdomsgymnasiet.

Antalet elever som studerar inom vuxenutbildning har ökat ständigt de senaste tio åren. På sva-grund hade svenska som andraspråk under 2020 totalt 87 609 kursdeltagare². På sva-gy utgjordes antalet kursdeltagare av 59 224 personer. Ämnet svenska som andraspråk studerades därmed totalt sett av 146 833 kursdeltagare (Skolverket, 2021a).

Både kurs- och ämnesplanerna består av *syfte*, *centralt innehåll* och *betygskriterier*. I ämnets syfte presenteras varför ämnet finns och vad de långsiktiga målen är. Därefter presenteras i det centrala innehållet mer konkret vad undervisningen ska behandla. Avslutningsvis definieras i betygskriterierna vilka mål eleven ska uppnå och med vilken kvalitet. På både sva-grund och sva-gy finns ett kommentarmaterial som syftar till att ge ytterligare stöd och vägledning till läraren, och där ämnets syfte och mål utvecklas vidare. Figur 1 illustrerar en översikt över kursutbudet i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning.



Figur 1. Översikt över kursutbud och reglerande kurs- och ämnesplaner för svenska som andraspråk.

² En elev räknas som kursdeltagare för varje kurs som han eller hon deltar i. I genomsnitt läste varje unik elev på grundläggande nivå 2,8 kurser, och på gymnasial nivå 3,8 kurser (Skolverket, 2021a).

Tidigare studier av styrdokument och skrivdiskurser

I tidigare studier av styrdokument för skolämnet svenska som andraspråk har en återkommande utgångspunkt varit att jämföra ämnet svenska som andraspråk med ämnet svenska i grund- och gymnasieskola i syfte att undersöka ämnens skillnader och likheter. Magnusson (2013) undersökte vilka bakomliggande paradig som gick att utläsa i de två svenskämnen på grundskolenivå och fann att det i svenska som andraspråk är mer fokus på färdighet och kommunikativa förmågor, medan svenskämnets innehåll är mer orienterat mot personlig utveckling och litteratur. Economou (2013) visade att gymnasieämnet svenska som andraspråk har ett mer nyttobetonat innehåll och framstår som ett stödämne med fokus på form, medan svenskämnet är mer personlighetsutvecklande, innefattar större kognitiva utmaningar och fler demokratiaspekter.

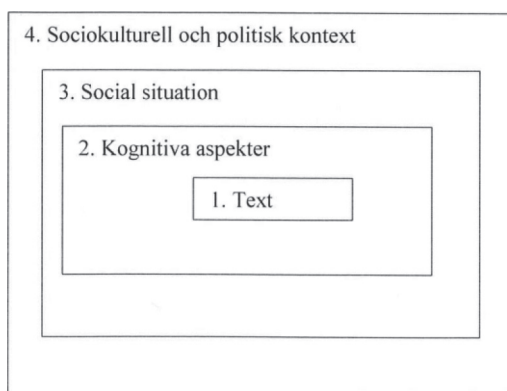
Tidigare studier som har utgått från Ivaničs (2004) forskningsanalytiska ramverk (en förklaring till ramverket finns i kommande avsnitt) och studerat skrivdiskurser i styrdokument har kommit fram till att svenskämnet på gymnasiet domineras av en färdighetsdiskurs och är akademiskt orienterat (Malmström, 2017). Studier av styrdokument genomförda i andra ämnen och för yngre åldrar har visat att de dominerande skrivdiskurserna är processdiskursen, följt av genre-, kreativets- och färdighetsdiskursen samt diskursen för att tänka och lära (Sturk & Lindgren, 2019; Peterson et al., 2018; Peterson, 2012). Sturk et al. (2020b) fann i sin studie att i diskussionstrådar i sociala medier, bloggar och i läromedel i svenska och svenska som andraspråk för grundskola var diskurserna färdighet, genre och kreativitet de mest framträdande, medan processdiskursen och den socialpraktiska diskursen syntes i lägre grad. Vidare visade resultaten att det fanns en avsaknad av den sociopolitiska diskursen. I bloggar och i läromedel syntes framför allt en genrediskurs (Sturk et al., 2020b).

Den socialpraktiska och den sociopolitiska diskursen har alltså sällan varit representerad i tidigare forskning. Dessa studier har dock inte haft ett andraspråksperspektiv och inte heller genomförts inom vuxenutbildning. Därutöver har tidigare studier begränsats till att innefatta ett stadium, exempelvis grundskola *eller* gymnasium. Föreliggande studie inkluderar såväl grundläggande som gymnasial nivå och bidrar därmed till kunskap om vilket skrivande en elev enligt styrdokument *totalt* sett ska ges förutsättningar att utveckla efter genomgången utbildning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning. Enligt min vetskap finns i en europeisk kontext inga tidigare studier av skrivandets framställning i styrdokument för vuxna.

Teoretisk utgångspunkt

Diskurser om skrivande synliggörs genom det sätt vi talar om skrivande, vilket också påverkar våra handlingar i till exempel klassrummet (jfr Fairclough, 1989). Styrdokument är ett uttryck för rådande diskurser och med hjälp av Ivaničs (2004) analytiska ramverk kan vi studera vilka diskurser som framträder där. Ivanič (2004) delar

upp skrivande i fyra olika lager, vilka används för att identifiera olika diskurser om skrivande: texten i sig, kognitiva aspekter samt social och sociokulturell kontext (se figur 2). Det innersta lagret, textlagret, är begränsat till de rent lingvistiska aspekterna av text, medan det andra lagret avser de kognitiva aspekterna vid textskapande. I det tredje lagret är den sociala situationen i fokus, och språkanvändning förstås kontextuellt i relation till tid och plats. I det fjärde och sista lagret är frågor om makt och sociala strukturer centrala. I det här lagret riktas uppmärksamhet mot den sociokulturella och politiska kontexten. Ivanič (2004) föreslår att en potentiell skrivundervisningsmodell representerar samtliga lager i flerlayersmodellen, en så kallad holistisk (eng. *comprehensive*) skrivundervisning (Ivanič, 2004).



Figur 2. Flerlayersmodellen på språk (Ivanič, 2004, s. 223).

Ivaničs diskursanalytiska ramverk utgår från flerlayersmodellen och har lyfts fram som särskilt användbart för att studera styrdokument i syfte att finna belägg för underliggande uppfattningar om skrivande (Ivanič, 2004). De olika diskurserna skiljer sig från varandra och kan rent av stå i motsats till varandra, men en kombination av diskurser är också möjlig, så kallade hybrider (Ivanič, 2004). Ramverket utgjordes inledningsvis av sex olika diskurser, men senare lades ytterligare en diskurs till, nämligen diskursen för att tänka och lära (Ivanič, 2017). I det följande presenteras de sju olika diskurserna.

I *färdighetsdiskursen* betraktas skrivande som kontextoberoende och enhetligt, och i en stor del av såväl policy- som undervisningspraktik går att finna att färdighetsdiskursen är dominerande (Ivanič, 2004). Färdighetsdiskursen placeras i det innersta lagret i flerlayersmodellen och kommer i undervisning till uttryck genom att fokus ligger på att lära ut applicerbara regler gällande språkets form och struktur, till exempel syntaktiska regler. Uppfattningen är att eleven lär sig att skriva genom att kunna dessa regler. Det kan även handla om färdigheter på textnivå, såsom textstruktur och textbindning. Kännedom om grammatik, stavning och interpunktion är inte oviktiga komponenter i skrivandet, men Ivanič (2004) ifrågasätter om det bör ske framför undervisning av andra aspekter. Skrivandet bedöms sedermera utifrån hur väl färdigheterna har tillämpats.

Skrivande ses som en produkt av kreativitet i *kreativitetsdiskursen*. I flerlayersmodellen sträcker sig diskursen mellan textlagret och de kognitiva dimensionerna av skrivande. Eleven lär sig skriva genom att själv skriva om sådant som han eller hon finner lustfyllt och inspirerande. Genom att eleven läser goda textexempel utvecklas även skrivandet. Texten bedöms utifrån hur intressant innehåll och språk är.

I *diskursen för att tänka och lära* är fokus på de kognitiva aspekterna och skrivande ses som ett redskap för att organisera tankar eller för att få en fördjupad förståelse i lärandet, exempelvis av andra skolämnen (Ivanič, 2017). Det är således inte skrivande i sig, utan skrivandet som verktyg som är i fokus, vilket även gör det svårbedömt.

Skrivprocessen snarare än slutprodukten ses i *processdiskursen* som avgörande för att lära sig skriva. Enligt Ivanič (2004) består processen av såväl de kognitiva processerna av att lära sig skriva, vilka lärs in implicit i arbetet med text, som själva arbetsprocessen där uppbyggnad, omarbetning och de olika beslut som tas i textskapandet är centrala. Hur en text planeras, byggs upp och revideras är i allra högsta grad föremål för explicit undervisning. Processdiskursen representeras således i flerlayersmodellen på både den kognitiva och den sociala nivån (Ivanič, 2004). Oavsett vilken typ av process som pågår är den svår att bedöma i och med att det inte är produkten som är i centrum.

I *genrediskursen* är synen på skrivande att det formas av sociala sammanhang. Hur texter varierar språkligt är beroende av syfte och situation (Ivanič, 2004). Diskursen fokuserar i flerlayersmodellen på textnivån, men utgår hela tiden från den sociala kontexten. Den här diskursen riskerar att sträcka sig mot det innersta lagret, vilket är begränsat till textnivån, om genrer betraktas som statiska och enhetliga. För att det ska vara fråga om en genrediskurs gäller att genrer betraktas som ett perspektiv och inte som en modell (jfr Sturk & Lindgren, 2019) och att den sociala dimensionen kvarstår, vilken Malmström (2017) menar kan ha gått förlorad i svensk skola. I undervisning kommer genrediskursen till uttryck genom arbete med olika texters språkliga drag och uppbyggnad. Fokus för bedömning är hur väl skribenten har lyckats skriva enligt genre³ och för avsett syfte.

I den *socialpraktiska diskursen* ses skrivande som en social aktivitet där syftet för skrivandet är avgörande. Det är det tredje lagret i flerlayersmodellen, det sociala sammanhanget, som är i fokus. Bedömningen blir följaktligen ett mått på hur effektivt texten fungerar i sitt sammanhang. Det finns en lång forskningstradition där det socialpraktiska synsättet på skrivande har dominerat (se t.ex. Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; New London Group, 1996). Inom ramen för den socialpraktiska diskursen ingår även multimodalitet, det vill säga användandet av exempelvis ljud, bild och andra visuella effekter, som en del av text (se t.ex. Cope & Kalantzis, 2000; Kress & van Leeuwen, 1996). Ett angreppssätt till den socialpraktiska diskursen är

³ I den här studien används begreppet genre i enlighet med Ivanič (2004). Skolverket använder begreppet "texttyper", vilket jag har skrivit om till genrer.

likväl mer funktionellt, vilket innebär att skrivandet riktas mer mot att uppfylla mål uppställda av till exempel andra ämnen eller arbetsgivare, snarare än att tillgodose inlärarens eventuella egna behov av skrivande (Ivanič, 2004).

I den *sociopolitiska diskursen* anläggs ett kritiskt förhållningssätt till skrivande. Skrivandet har betydelse för identitetsskapandet och undervisningen kännetecknas av ett kritiskt ifrågasättande och explicitgörande av de normer om text och skrivande som finns. Diskursen placeras i det yttersta lagret i flerlayersmodellen. Bedömning står i motsättning till den sociopolitiska diskursen i och med att en bedömning om vad som utgör ”bra” skrivande i sig utgör en maktpositionering (Ivanič, 2004). Forsknings-traditionen inom litteracitet som placeras i den sociopolitiska diskursen kallas för kritisk litteracitet (se t.ex. Canagarajah, 1999, 2006; Luke, 1997), men här kan även kritiska inriktningar inom flerspråkighetsforskning placeras (se t.ex. García, 2009; Ortega, 2013).

I och med att skrivande är en så pass komplex verksamhet kan en bred representation av diskurser ge eleven förutsättningar att utveckla den mångfacetterade skriftliga kompetens som behövs för att leva och verka i dagens samhälle (jfr Ivanič, 2004). Ramverket hjälper oss att förstå vilken riktning som återfinns i styrdokumentet.

Material och tillvägagångssätt

Material i den här analysen utgjordes av läroplanen för vuxenutbildning, kurs- och ämnesplaner samt kommentarmaterial för svenska som andraspråk på såväl grundläggande som gymnasial nivå. Materialet bestod totalt sett av 63 sidor och specificeras i tabellen nedan:

Material	Omfattning
<i>Läroplan för vuxenutbildningen</i> (LVUX12, 2012)	9 sidor
<i>Svenska som andraspråk</i> (Skolverket, 2011a)	11 sidor
<i>Svenska som andraspråk</i> (Skolverket, 2022)	16 sidor
<i>Om ämnet svenska som andraspråk</i> (Skolverket, 2011b)	8 sidor
<i>Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk: kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå</i> (Skolverket, 2021b). ⁴	15 sidor

Materialet analyserades med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys (Mayring, 2000). Inledningsvis gjordes ett flertal genomläsningar på övergripande nivå, följt av närläsning av de delar av styrdokumentet som behandlade skrivande. Alla delar i styrdokumentet som direkt rörde skrivande markerades. Respektive passage utgjorde analysenheter, vilka därefter analyserades med hjälp av det teoretiska ramverket.

⁴ Sedan den 1 juli 2022 har begreppet kunskapskrav ersatts av betygskriterier. Kommentarmaterialet har ännu inte uppdaterats i enlighet med de nya bestämmelserna, men jag har gjort bedömningen att det inte har betydelse för den här studiens syfte.

Exempel på en analysenhet är "[s]kriftlig framställning av utredande och argumenterande texter. Strategier för att skriva olika typer av texter som är anpassade efter ämne, syfte, mottagare" (Skolverket, 2011a, s. 5), vilket tolkades som ett uttryck för en genrediskurs genom ett tydligt fokus på texttyper i relation till ett socialt sammanhang (jfr Ivanič, 2004). Analysenheten "[o]rdförrådet, uttalet och den grammatiska behärsningen begränsar endast i undantagsfall den skriftliga och muntliga kommunikationen" (Skolverket, 2011a, s. 3) tolkades som en hybrid mellan en färdighets- och en socialpraktisk diskurs i och med att de språkliga färdigheterna ska mätas i relation till kommunikationens utfall, medan det i ett annat analys exempel har angetts att "eleven följer språkliga normer och strukturer" (Skolverket, 2022, s. 4), vilket i stället har tolkats som uttryck för en färdighetsdiskurs. Även formuleringar där skrivande omnämns indirekt inkluderades, till exempel i form av en överordnad språkförmåga eller i relation till formulerade kunskaper som skrivande kan förstås som en del, till exempel: "[...] eleven har tillräckliga kunskaper för att vara väl förberedd för högskolestudier" (LVUX12, 2012, s. 5) eller "att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle" (Skolverket, 2022, s. 1), men det framgår då i analysen att skrivandet inte omnämns explicit i relation till dessa skrivelser.

Analys

Analysen kommer i det följande att presenteras utifrån de olika diskurserna i fallande ordning, där de sammanlagt mest framträdande diskurserna lyfts fram först. Varje avsnitt inleds med att resultat från sva-grund presenteras, följt av sva-gy. Resultaten visade att skrivande totalt sett omnämns i en begränsad omfattning. I läroplanen omnämns inte skrivande explicit över huvud taget. På sva-grund omnämns skrivande i sju av de 28 punkter som sammanfattar ämnets centrala innehåll och i betygskriterier för sva-grund finns ett stycke om skrivande. I kursplanen för sva-gy omnämns skrivande explicit i ett av ämnets åtta övergripande mål. I betygskriterier anges på sva-gy vad eleven ska uppnå gällande skrivande i två meningar.

Den socialpraktiska diskursen

Den socialpraktiska diskursen, där skrivande ses som något som sker och lärs in i relation till ett socialt syfte (Ivanič, 2004), är en framskriven diskurs i samtliga styrdokument när de övergripande målen med utbildningen formuleras. I läroplanen för vuxenutbildningen fastställs att de förvärvade kunskaperna ska komma till konkret användning efter avslutad utbildning på såväl sva-grund som sva-gy, framför allt i relation till högre studier: "[...] eleven har tillräckliga kunskaper för att vara väl förberedd för högskolestudier" (LVUX12, 2012, s. 5), men det omnämns även att eleven ska tillägna sig "goda kunskaper" som kan användas i samhälls-, arbets- och vardagsliv (s. 5). Andra språk än svenska omnämns inte i läroplanen. I kurs- och ämnesplaner anges att syftet med ämnet svenska som andraspråk på både sva-grund

och sva-gy är att eleverna ska utveckla ”färdigheter i och kunskaper om det svenska språket” (Skolverket, 2011a, s. 1), där språket lyfts fram som ett verktyg för vidare lärande, personlighetsutveckling, kommunikation och som en förutsättning för att kunna verka i samhället.

I syftesbeskrivningen för sva-grund lyfts skriftens betydelse fram genom en betoning på användbarhet i studie- och yrkesliv, samtidigt som skrivandet ska ingå i ”meningsfulla sammanhang” och ”stimulera elevens intresse för att läsa och skriva på svenska” (Skolverket, 2022, s. 1). Undervisningen ska ge eleven förutsättningar att ”utveckla sitt tal- och skriftspråk så att eleven får tilltro till sin egen språkförståelse och kan uttrycka sig i olika sammanhang för skilda syften i vardags-, samhälls-, studie- och arbetsliv” (s. 1). I kommentarmaterialet tilläggs att elevernas erfarenheter av skrift kan se mycket olika ut och ”elevers olika mål med utbildningen gör att vad som är funktionella och meningsfulla sammanhang kan variera” (Skolverket, 2021b, s. 6). Interaktivitet, media och digitala verktyg ges på sva-grund stort utrymme och omnämns i två av syftesbeskrivningens sju punkter. ”Föränderliga texter” behandlas som en given del av skrivandet. Undervisningen ska innefatta ”[s]kapande av texter där ord, bild och ljud samspelar, såväl med som utan digitala verktyg” (Skolverket, 2022, s. 2). Det är således en multimodal förståelse av text som kommer till uttryck i den socialpraktiska diskursen på grundläggande nivå (jfr Cope & Kalantzis, 2000; Kress & van Leeuwen, 1996).

På sva-gy återfinns ett nyttobetonat förhållningssätt till den socialpraktiska diskursen (jfr Ivanič, 2004). Det betonas att eleven ska utveckla en språklig beredskap för att ”inhämta ny kunskap, klara vidare studier och ta aktiv del i samhälls- och arbetslivet” (Skolverket, 2011a, s. 1) samt att innehållet riktas ”i hög grad mot ett språk för lärande” (Skolverket, 2011b, s. 1). Skrivande omnämns explicit i relation till det genom att eleven ska utveckla kunskap om ”skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier” (Skolverket, 2011a, s. 1). Det omnämns även att eleven ska ges ”rikligt med tillfällen att möta, producera och analysera muntligt och skriftligt språk” (s. 1), vilket inte specificeras vidare. Det är det ortografiska skrivandet som är i centrum, men interaktiva texter, digitala verktyg och digitala miljöer ges visst utrymme. Betydelsen för studieliv och funktionalitet lyfts då återigen fram: ”skrift även i digitala miljöer är viktigt för att kunna delta aktivt i fortsatta studier och samhällsliv” (Skolverket, 2011b, s. 4). Något annat än ortografiskt skrivande ska inte mätas mot ett betygskriterium på sva-gy, till skillnad mot sva-grund.

Genrediskursen

I genrediskursen betraktas skrivandet bestå av kunskap om texttyper, vilka är formade av deras syfte och av den kontext som de används i (Ivanič, 2004). Att förtrogenhet med olika texttyper innebär att kunna skriva är den dominerande synen på skrivande på såväl sva-grund som sva-gy, när ämnesinnehållet konkretiseras i form av centralt innehåll och betygskriterier.

På sva-grund är det framskrivet att undervisningen ska behandla texter som är ”beskrivande, förklarande, instruerande, argumenterande och utredande” (Skolverket, 2022, s. 3). För att uppnå ett godkänt betyg ska eleven kunna skriva ”olika slags texter med viss språklig variation samt i huvudsak fungerande struktur, innehåll och anpassning till texttyp, syfte, mottagare och sammanhang” (s. 4). I kommentarmaterialet betonas betydelsen av att ha kännedom om olika texttyper, men det finns även ett tillägg om vikten av att koppla texttyper till, återigen, ett ”funktionellt och meningsfullt sammanhang” och att intentionen med skrivelser i styrdokumentet ”inte har varit att olika texttyper ses som en checklista att pricka av” (Skolverket, 2021b, s. 12). Vidare står i kommentarmaterialet att förmågan att anpassa sitt språk efter syfte, sammanhang och mottagare kan utvecklas genom samarbete mellan lärare, exempelvis om eleven läser fler teoretiska kurser – eller genom att inkludera erfarenheter från yrkesutbildning (s. 8).

På sva-gy tillskrivs genrer stor betydelse och i kommentarmaterialet tydliggörs att det är genom förtrogenhet med texttyper som språket utvecklas till att bli funktionellt också i andra sammanhang. Det kommenteras att svenska som andraspråk i grundskolan har haft ”starkt fokus på läsning av litteratur”, medan ”gymnasieämnet [betonar] vikten av att arbeta med ett varierat språk från olika texttyper för att öva upp ett funktionellt språk och klara studierna i andra ämnen” (Skolverket, 2011b, s. 3). Det sätts därmed ett likhetstecken mellan kunskap om texttyper och studieframgång. Det skrivs fram att det sker en progression mellan kurserna genom att texterna ökar i komplexitet. I den första kursen ska eleven skriva texter för ”*kommunikation och reflektion* [i original]”, följt av texter av ”*utredande och argumenterande karaktär*” och i den andra och tredje delkursen är de dessutom av ”*vetenskaplig karaktär*” (Skolverket, 2011b, s. 3). I svenska som andraspråk 1 ska undervisningen behandla ”[t]extuppbbyggnad, textmönster och språkliga drag i framför allt berättande, beskrivande och argumenterande texter” (Skolverket, 2011a, s. 2). Vad gäller texter av vetenskaplig karaktär i svenska som andraspråk 2 och 3 står i kommentarmaterialet att undervisningen ska fokusera på ”centrala drag som är gemensamma för och typiska för olika former av texter av vetenskaplig karaktär” (Skolverket, 2011b, s. 8). Genrediskursen är dominerande även i betygskriterierna, exempelvis krävs för betyget E i svenska som andraspråk 1 att ”[e]leven kan skriva olika typer av texter som [...] följer normerna för den valda texttypen” (2011b, s. 3). I svenska som andraspråk 3 ska eleven för betyg E kunna ”skriva texter av vetenskaplig karaktär som **till viss del** är anpassade till ämne, texttyp, mottagare och situation” (2011b, s. 9).

Färdighetsdiskursen

I färdighetsdiskursen är synen på skrivande att det utgörs av kunskap om språklig form och struktur, vilket kan ta sig uttryck på ord- och meningsnivå eller i relation till textstruktur (Ivanič, 2004). På sva-grund finns inslag av färdighetsdiskursen i kursplanens alla delar. Ämnet ska ge eleven förutsättningar att ”*urskilja* språkliga strukturer och *följa* språkliga normer [min kursivering]” (Skolverket, 2022, s. 2). I

relation till skrivande anges i det centrala innehållet att undervisningen ska behandla "[s]pråkets struktur, till exempel sats- och meningsbyggnad och tempus. Textbindning med hjälp av sambandsord, till exempel hur orsakssamband, slutsats och motsats kan formuleras" (2022, s. 2). Texter ska, för att uppnå betygsriteriet godkänt, följa "språkliga normer och strukturer på ett i huvudsak fungerande sätt" (2022, s. 4). I kommentarmaterialet kopplas språkliga färdigheter till att kunna uttrycka sig i olika situationer genom att "automatiskt kunna anpassa [...] sitt uttryck till situationen och mottagaren" (2022, s. 8) och ge eleven "trygghet i den egna språkförmågan" (2022, s. 8).

På sva-gy syns färdighetsdiskursen på ett generellt plan i ämnesplanen i form av att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla "[k]unskaper om det svenska språkets uppbyggnad och språkliga normer, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur dessa samspelar" (Skolverket, 2011a, s. 1). I kommentarmaterialet anges att "språkligt korrekt" inte förekommer i ämnesplanen av följande anledning:

Skälet är att begreppet riskerar att bli begränsande, och kan locka till att fokusera på detaljer som stavning, interpunktion och prepositionsval. Att behärska den typen av detaljer är förstås viktigt för helhetsintrycket, men det är betydligt fler faktorer som har betydelse för att språket ska fungera i ett sammanhang. I stället används uttryck som språkliga normer, anpassning till ämne, syfte, mottagare och kommunikationssituation samt hur ord, fraser och satser samspelar i ett sammanhang" (Skolverket, 2011b, s. 4).

I betygsriterierna formuleras kraven på färdighet på följande vis för betyg E i svenska som andraspråk 1: "Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen är tillräckligt goda för att den skriftliga och muntliga kommunikationen **inte ska hindras annat än i undantagsfall**" (Skolverket, 2011a, s. 3). Det är därmed en hybrid med den socialpraktiska diskursen (jfr Ivanič, 2004) i och med att språkliga färdigheter i skrift relateras till kommunikationssituation och en social kontext.

Processdiskursen

Processdiskursen tar sig uttryck genom att skrivprocessen betonas som avgörande för att lära sig att skriva. Processen kan bestå antingen av de kognitiva processer som skrivandet innefattar eller genom praktiska processer såsom att planera, skriva utkast och redigera text (Ivanič, 2004). Processdiskursen är en framträdande diskurs på sva-grund. Undervisningen ska ge eleven förutsättningar att utveckla sin "[f]örmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra" (Skolverket, 2022, s. 1). I kommentarmaterialet framhålls samarbete som särskilt viktigt för elever med kort skolbakgrund genom att "det gemensamma arbetet kan ge kunskaper som är svåra att ta till sig på egen hand" (Skolverket, 2021b, s. 11). Processdiskursen återfinns också i relation till digitala verktyg, då undervisningen ska ge eleven förutsättningar att "redigera och disponera texter med hjälp av digitala verktyg" (2021b, s. 2). På sva-gy, däremot, återfinns processdiskursen enbart vid enstaka tillfällen genom att det nämns att digitala verktyg kan användas för "samarbete" och för respons på

texter, vilket lyfts fram som en del av de kunskaper som behövs i relation till skriftlig kommunikation i arbetslivet och för vidare studier (Skolverket, 2011a, s. 1). I övrigt framträder inte processdiskursen på sva-gy.

Diskursen för att tänka och lära

I diskursen för att tänka och lära ses skrivandet som ett verktyg för vidare kunskap-sinhämtning (Ivanič, 2017), vilket är en diskurs som framträder på sva-grund genom att det framgår att skrivandet kan utgöra ett sådant verktyg. Eleven ska få "[s]pråkliga strategier för att minnas och lära, till exempel att identifiera överordnade idéer i form av nyckelord och att föra anteckningar" (Skolverket, 2022, s. 3). I kommentarmaterialet skrivs fram att behovet av strategier är specifikt för svenska som andraspråk, och att "det kan handla om strategier för att läsa, lyssna tala, skriva och söka information" (Skolverket, 2021b, s. 7).

På sva-gy framhålls i kommentarmaterialet vikten av reflektion: "I inläringen av ett andraspråk är en reflekterande process av stor betydelse" (Skolverket, 2011b, s. 6). Ämnet ska behandla texter för reflektion, vilka "kopplar skrivandet till lärandeprocessen och ger eleven en förståelse för att skrivandet leder till inläring" (Skolverket, 2011b, s. 5). Samtliga delkurser ska behandla "strategier för att skriva olika typer av texter" (2011b, s. 2, 5, 8).

Den sociopolitiska diskursen

I den sociopolitiska diskursen betraktas skrivandet alltid i relation till social kontext och som ett verktyg för identitetsskapande och maktomfördelning (Ivanič, 2004). Den sociopolitiska diskursen framträder inte explicit i relation till skrivande, varken i läro-, ämnes- eller kursplan. I läroplanen för vuxenutbildningen anges att ett av målen med utbildningen är att eleven ska ges "förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv" (LVUX, 2012, s. 5), men det kritiska perspektivet återfinns inte explicit i relation till produktion.

På sva-grund är inte elevens skrivande explicit i fokus, men undervisningen ska behandla "[h]ur ords och begrepps nyanser och värdeladdning kan påverka uppfattningen av innehåll och budskap i texter [...]" (2012, s. 3), och mer övergripande frågor såsom "[s]pråkets betydelse för att utöva inflytande. Etiska och moraliska aspekter på språkbruk, yttrandefrihet och integritet i digitala och andra medier och i olika sammanhang" (2012, s. 3).

På sva-gy framträder inte den sociopolitiska diskursen. Undervisningen ska visserligen ge eleven förutsättningar att utveckla sin "[f]örmåga att strukturera, referera, värdera och kritiskt granska [min kursivering] innehållet i muntligt och skriftligt språk" (Skolverket, 2011a, s. 2). Det här sker exempelvis i svenska som andraspråk 3 genom att undervisningen behandlar "[s]pråklig variation och språkanvändning, med tonvikt på hur kön, social bakgrund och kulturell tillhörighet påverkar människors sätt att tala och skriva och hur språket kan användas för att uttrycka maktförhållanden" (2011, s. 8), men det är alltså inte det egna skrivandet som lyfts fram.

Kreativitetsdiskursen

I kreativitetsdiskursen är synen på skrivande att det är något eleven lär sig implicit genom att ha goda textförebilder och att skriva mycket om sådant man tycker är intressant och roligt (Ivanič, 2004). Kreativitetsdiskursen återfinns över huvud taget inte, med ett undantag i kursplanen för sva-grund där det anges att undervisningen ska ”stimulera elevens intresse för att läsa och skriva på svenska” (Skolverket, 2022, s. 1).

Diskussion

Den här studiens syfte har varit att undersöka vilka diskurser om skrivande som framställs i styrdokument för ämnet svenska som andraspråk inom vuxenutbildning på grundläggande och gymnasial nivå – en utbildningskontext inom vilken det råder brist på studier såväl nationellt som internationellt. Skrivundervisningen har en viktig roll att fylla och genom en bred representation av många skrivdiskurser kan eleven ges förutsättning att utveckla den mångfacetterade skriftspråkliga kompetens som krävs i samhället (jfr Brandt, 2014; Ivanič, 2004). Trots det visar den här studien att skrivandet sammantaget ges ett begränsat utrymme i styrdokumentet. I läroplanens övergripande mål anges att eleven utöver högskolestudier ska förberedas för att delta i demokratiska beslutsprocesser och få de kunskaper som behövs i vardags-, samhälls- och yrkesliv, vilket inte återspeglas i kurs- och ämnesplaner i relation till skrivandet. Det är dock skillnad på sva-grund och sva-gy, då fler diskurser återfinns i styrdokument på grundläggande nivå än på gymnasial.

På sva-grund inkluderas skrivande för vardags- och samhällsliv i högre grad, medan skrivandet på sva-gy riktas mer mot ett färdighetsskrivande av akademisk karaktär. Resultaten indikerar att samtliga diskurser på sva-gy motiveras av eller är inbäddade i en form av övergripande nyttodiskurs. Övriga diskurser görs med hänvisning till den här övergripande nyttodiskursen, och innehållet motiveras återkommande av att de framskrivna kunskaperna ”behövs” i studie- och yrkesliv, men det explicitgörs inte för vem och i vilket sammanhang, utan skrivandet framställs som relativt statiskt.

Resultaten visar att det funktionella angreppssättet till den socialpraktiska diskursen dominerar i syftesbeskrivningar på båda nivåer, och det lyfts fram att skrivandet ska anpassas till syfte, mottagare och situation med hänvisning till användbarhet i studie- och yrkesliv. Diskursen, så som den framställs på sva-gy, har en del gemensamt med färdighetsdiskursen i och med att fokus ligger på att uppfylla externt uppställda mål (jfr Ivanič, 2004). En konsekvens av en sådan inriktning av den socialpraktiska diskursen är att skrivundervisningen riskerar att bli mindre relevant för de elever som inte identifierar sig med det skrivande som riktas mot vidare akademiska studier och ett akademiskt yrkesliv, trots att skrivande förekommer i hög utsträckning även i icke-akademiska yrken (se t.ex. Brandt, 2014; Karlsson, 2006). Det funktionella angreppssättet till den socialpraktiska diskursen ger även ett begränsat utrymme för

elevernas flerspråkighet, och det lyfts inte fram i relation till skrivande att något annat språk än svenska kan vara meningsfullt att använda, vilket återspeglar en enspråkig syn på skrivande i styrdokumenten (jfr Ortega, 2013; Canagarajah, 1999, 2006). Tidigare studier har visat att ämnesinnehållet i svenska som andraspråk är mindre kreativt och personlighetsutvecklande än innehållet i ämnet svenska (Economou, 2013; Magnusson, 2013; Malmström, 2017), vilket är i linje med den här studiens resultat. Kreativitetsdiskursen återfinns som exempel över huvud taget inte och diskursen för att tänka och lära görs enbart med hänvisning till skrivandet som verktyg i vidare studier.

Genrediskursen är framträdande i de delar av styrdokumenten som anger mer konkret vad undervisningen ska behandla. Resultaten visar att det på sva-gy är framskrivet i kommentarmaterial att det är genom förtrogenhet med texttyper som eleven kan uppnå skolframgång i andra ämnen. Genrer tillskrivs därmed en stor betydelse i nuvarande styrdokument. Tidigare studier har lyft risken med att genrearbete begränsas till textnivån och att den sociala dimensionen går förlorad (jfr Ivanič, 2004; Malmström, 2017; Sturk & Lindgren, 2019). I kommentarmaterialet för sva-grund står dock att texttyper inte bör behandlas som färdiga mallar, medan det betonas på sva-gy att undervisningen ska fokusera på "centrala drag som är gemensamma för och typiska för olika former av texter [...]" (Skolverket, 2011b).

I enlighet med vad som visats i tidigare studier saknas den sociopolitiska diskursen också i styrdokumenten för svenska som andraspråk (se t.ex. Sturk & Lindgren, 2019; Malmström, 2017; Peterson et al., 2018; Peterson, 2012). Det sociopolitiska perspektivet kan antas vara av stor betydelse för att kunna behärska det skrivande som krävs för högre studier, men också för att kunna skriva för förändring, identitetskonstruktion och maktomförhandling samt för att aktivt kunna delta i demokratiska processer (jfr Canagarajah, 1999, 2006; Janks, 2010; Luke, 1997).

Färdighetsdiskursen återfinns i styrdokumenten med hänvisning till social kontext. Det betonas att färdigheter ska bedömas i relation till kommunikationssituation genom att förståelsen inte ska "hindras". Resultatet är i enlighet med tidigare studier av styrdokument i svenska, där färdighetsdiskursen också görs i relation till en social kontext (Malmström, 2017), men skiljer sig från skrivandet i styrdokument för grundskola för barn, där färdighetsdiskursen är stark, med få referenser till sociala sammanhang (Petersen et al., 2018). I utbildningssammanhang är kommunikationen normalt sett dekontextualiserad och den enda läsaren av elevens text är många gånger läraren (jfr Ivanič, 2004). Det finns inte någon problematisering i styrdokument i relation till när och varför en kommunikation hindras eller vem som avgör det. Begreppet "språkligt korrekt" används inte i styrdokument för sva-gy, vilket skiljer sig från den samhällsdiskurs om skrivande som ger stort utrymme till färdigheter och huruvida elever kan skriva "korrekt" (se t.ex. Sveriges utbildningsradio, 2020). Även när lärare själva diskuterar sin undervisning aktualiseras färdighetsdiskursen i hög grad (Sturk et al., 2020b). Ett socialpraktiskt perspektiv i styrdokument kan

därmed vara motiverat, men det ställer otvetydigt höga krav på den enskilda läraren. En möjlig väg framåt kan vara att utarbeta en gemensam praxis i lärarkollegiet i syfte att säkerställa en ökad likvärdighet i undervisning och vid bedömning av skrivande (jfr SOU 2020:66).

Processdiskursen är stark på sva-grund, vilket överensstämmer med tidigare studier av skrivdiskurser i styrdokument för yngre åldrar (Sturk & Lindgren, 2019; Peterson et al., 2018; Peterson, 2012), men diskursen saknas på sva-gy. Det verkar inte bara finnas en skillnad mellan sva-grund och sva-gy utan även mellan svenskämnen, då processdiskursen har visat sig vara stark i tidigare studier av ämnet svenska på gymnasial nivå (Malmström, 2017). Varför elever som läser svenska som andraspråk på gymnasial nivå inte anses behöva undervisning i hur man planerar och komponerar en text framgår inte av styrdokumenten.

Avslutning

Sammantaget väcker resultaten från den här studien framför allt frågor om varför inte fler typer av skrivande förekommer i alla kurser i högre grad. En stor del av vår vardags- och samhällskommunikation sker skriftligt, vilket nya teknologier i form av till exempel sociala medier har bidragit till (jfr Brandt, 2014). Skrift används även som ett verktyg för att göra sin röst hörd i olika forum och för att delta i demokratiska processer. Skrivande för vardags- och samhällsliv bör exempelvis inte betraktas som ”avklarat” på grundläggande nivå. Varken den sociopolitiska diskursen, kreativitets- eller processdiskursen finns representerade på sva-gy.

En mer framhåvd betydelse av skrivande i styrdokument är ett centralt sätt att uppmärksamma vikten av att elever på en av Sveriges mest studerade utbildningar ska ges goda förutsättningar att arbeta med skrivandet i klassrummet (jfr Brandt, 2014; Deng & Luke, 2008; Graham, 2019; Spolsky, 2004, 2017). En allsidig skrivkompetens som kan ses som ett grundläggande redskap för att verka i vår demokrati (jfr Sturk et al., 2020a). Därutöver kan ett sociopolitiskt och kritiskt förhållningssätt till skrivande bidra till att synliggöra olika maktstrukturer kopplade till litteracitet samt till en diskussion om vilket skrivande eleven ska ha med sig och vilken kvalitet som ska uppnås (jfr Graff, 1991; Janks, 2010).

Mer forskning av de undervisnings- och bedömningspraktiker som förekommer i relation till skrivande i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning, utöver lärares och elevers förståelse och användning av styrdokument, efterlyses överlag. Det är kunskap som behövs för att ändamålsenligt kunna organisera utbildning på vetenskaplig grund, med respekt för såväl deltagande elever som för de resurser som investeras.

Författarens tack

Tack till Åsa Wengelin, Erika Sturk och de anonyma granskarna för värdefulla kommentarer på tidigare utkast.

Författaromtale

Clara Palm är doktorand i ämnesdidaktik med inriktning mot språk vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. I avhandlingsarbetet studerar hon skrivande och skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildningen. Clara är även utbildad ämneslärare i svenska som andraspråk.

Referenser

- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Brandt, D. (2014). *The rise of writing: Redefining mass literacy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316106372>
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Canagarajah, S. (2006). Toward a writing pedagogy of shuttling between languages: Learning from multilingual writers. *College English*, 68(6), 589–604. <https://doi.org/10.2307/25472177>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Deng, Z. & Luke, A. (2008). Subject matter: defining and theorizing school subjects. I M. F. Connelly, M. He & J. Phillion (Red.). *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (s. 66–88). SAGE Publications.
- Economou, C. (2013). Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen? *Forskning om undervisning och lärande*, 11, 44–60.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fejes, A. & Holmqvist, D. (2018). Komvux som marknad. I M. Dahlstedt & A. Fejes (Red.). *Skolan, marknaden och framtiden* (s. 71–90). Studentlitteratur.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Blackwell Pub.
- Graff, H. (1991). *The literacy myth: Cultural integration and social structure in the nineteenth century*. Transaction.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- Ivanič, R. (2017, juni). *Round table on discourses of writing, and writer identity*. Konferensbidrag, LITUM Symposium: Umeå universitet.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Karlsson, A-M. (2009). Positioned by reading and writing: Literacy practices, roles, and genres in common occupations. *Written Communication*, 26(1), 53–76. <https://doi.org/10.1177/0741088308327445>
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design* (2 uppl.). Routledge.
- Lindberg, I. & Sandwall, K. (2012). *Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare*. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.). *Flerspråkighet – En forskningsöversikt* (s. 368–502). Vetenskapsrådet.
- Lindberg, I. & Sandwall, K. (2017). Conflicting agendas in Swedish adult second language education. I I. Lindberg, K. Sandwall, C. Kerfoot, K. Hyltenstam (Red.). *Entangled discourses* (s. 119–136). Routledge.
- Luke, A. (1997). Critical approaches to literacy. IV. Edwards & D. Corson (Red.). *Encyclopedia of language and education. Vol 2. Literacy*. Kluwer Academic.
- LVUX12. (2012). *Läroplan för vuxenutbildningen 2012*. Skolverket.
- Magnusson, U. (2013). Paradigms in Swedish as a second language – Curricula for primary school and secondary school in Swedish as a second language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 61–81.
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Diss. Lunds universitet.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 1(2).
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60–92.
- Ortega, L. (2013). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. I S. May. (Red.). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203113493>
- Peterson, S. S. (2012). An analysis of discourses of writing and writing instruction in curricula across Canada. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 260–284.

- Peterson, S., Parr, J., Lindgren, E. & Kaufman, D. (2018). Conceptualizations of writing in early years curricula and standards documents: International perspectives. *Curriculum Journal*, 29(4), 499–521.
- Skollagen (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011a). *Ämne – svenska som andraspråk*. Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska som andraspråk*. Skolverket.
- Skolverket. (2021a). *Elever och studieresultat i kommunal vuxenutbildning 2020*. Skolverket.
- Skolverket. (2021b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk: komvux på grundläggande nivå*. Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Svenska som andraspråk*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/laroplan-for-vux-och-kursplaner-for-komvux-grundlaggande/kursplaner-for-komvux-pa-grundlaggande-niva>
- SOU 2020:66. *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk*. Utbildningsdepartementet.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2017). Investigating language education policy. I K. King, YJ. Lai & S. May (Red.). *Research methods in language and education* (3e uppl.). (s. 39–52). Springer.
- Sturk, E. & Lindgren, E. (2019). Discourses in teachers' talk about writing. *Written Communication*, 36(4), 503–37.
- Sturk, E., Randahl, A. & Lindgren, E. (2020a). På väg mot en allsidig skrivundervisning. *Svenskläraren*, 2020(1), 16–18.
- Sturk, E., Randahl, A-C. & Olin-Scheller, C. (2020b). Back to basics? Discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordic Journal of Literacy Research*, (6)2, 1–24.
- Sveriges utbildningsradio (2020). *Skrivglappet*. [TV-serie]. <https://urplay.se/program/217798-skrivglappet>