Catarina Economou
PhD student at the Department of Pedagogical, Curricular and Professional studies of University of Gothenburg

Litteraturarbete i ett svenska som andraspråksklassrum

Abstract
This article considers the role of reading fiction in Swedish as a second language instruction. The study examines how a group of advanced second language learners in a Swedish upper secondary school read, interpret and discuss a contemporary Swedish novel, how they interact with the text and with each other in relation to the text. Furthermore, it analyses which forms of reading the students use. It is a qualitative, empirical study based on field studies, transcriptions of tape recorded interaction and of written texts. The results indicate that second language learners in this context have a positive attitude towards reading and discussing what they read using several forms of reading. They often compare the content of the text to their own lives. One conclusion is that literature teaching and literature can be integrated into one Swedish subject in order to create even more meaningful interactions between students from different backgrounds. Another is that literature can be a means of language development as well as personal development.

Keywords: Second language learners, literature pedagogy and didactics, forms of reading, democracy.

Sammandrag
Denna artikel handlar om skönlitteraturens roll i skolämnet svenska som andraspråk. Studien undersöker hur en grupp avancerade andraspråksinlärare i en svensk gymnasieskola läser, tolkar och diskuterar en modern svensk roman och hur de interagerar med texten och med varandra i relation till texten. Dessutom analyseras vilka läsarter som eleverna använde sig av. Den är en kvalitativ, empirisk studie som baseras på fältstudier, transkriptioner av inspelade boksamtal och elevtexter. Resultaten visar att andraspråkseleverna hade en positiv attityd till boksamtal och de använde sig av flera läsarter. De jämförde ofta texten till sina egna liv och erfarenheter. En slutsats är att litteraturundervisning och litteraturarbete skulle kunna integreras i ett gemensamt ämne så att ännu mer meningsfulla samtal mellan elever från olika bakgrund. Dessutom kan litteratur bli ett medel för personlighetsutveckling liksom för språkutveckling.

Nyckelord: Andraspråkselever, litteraturpedagogik och didaktik, läsarter, demokrati.

Inledning

Trots en accelererande medieutveckling och alltmer visuell kultur ter det sig obestridligt att skönlitteraturens roll fortfarande är stor i skolan och i dess styrdokument. Den nyligen publicerade litteraturutredningen (SOU 2012, s. 65) visar att befolkningens läsvanor ligger på en fortsatt hög nivå, samtidigt som det finns tydliga belägg för att yngre generationers läsande och läsförståelse har sjunkit kraftigt. Elever i Sverige läser sämre nu än för tio år sedan och den försämringen står till största delen pojkar för. 30 procent av elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige når inte upp till grundläggande läsnivå, och för dem som är födda utomlands har varannan elev inte kunskaper i läsförståelse nog för att tillgodogöra sig annan kunskap. (PISA 2009; PIRLS 2011; Skolverket 2003, 2012).

Vilken roll spelar då läsning, i synnerhet av skönlitteratur, på gymnasienivå? I den nya ämnesplanen för svenska som andraspråk (Skolverket 2011a) får läsning av skönlitteratur relativt litet utrymme i jämförelse med den i svenska (Skolverket 2011b). Skolverket menar i sitt kommentarmaterial att då ”grundskoleämnet svenska som andraspråk har lagt starkt fokus på läsning av litteratur betonar gymnasieämnet 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 2011c, s. 3). En reducering av läsning av skönlitteratur står delvis i motsats skolans värdegrund som betonar att alla människor, oavsett bakgrund och språklig kompetens, bör få ta del och vara aktiva i en kultur där skönlitteratur utgör en del. Risken är uppenbar att svenska som andraspråksämnet är och förblir ett ämne där kontextlös färdighetsträning av isolerade moment, t ex ordklasser, är i fokus och att reflektion, kritiskt tänkande och skönlitteratur kommer i skymundan, trots att läroplanen genomsyras av en kommunikativ språksyn .

Ett flertal studier har gjorts vad gäller svenskämnets litteraturundervisning (Asplund 2010; Bergman 2007; Bommarco 2006; Elmfeldt 2007; Ewald 2007; Hultin 2006; Jönsson 2007; Linnér 1984; Molloy 2002; Tengberg 2011). Däremot är forskning om litteraturreception och litteraturdidaktik i skolämnet svenska som andraspråk ett eftersatt fält och föreliggande studie ska ses som ett bidrag till detta område.

Fokus i denna artikel är att belysa hur en modern skönlitterär bok läses och tolkas av en grupp andraspråkslever och hur de interagerar med texten och varandra i förhållande till romanen i deras boksamtal. Vad blir angeläget att samtala om? Dessutom undersöks vilka läsarter eleverna använder sig av.

Utifrån dessa aspekter diskuteras vad skönlitterär läsning kan betyda i ett svenska som andraspråksklassrum.

Bakgrund

Att litteraturundervisning kan spela en viktig roll i andraspråksundervisning där identifikation och ett kritiskt förhållningssätt får vara centrala komponenter är något som Cummins (2001) resonerar om. I en transformerande pedagogik har samspelet stor betydelse och eleverna uppmuntras till att inta ett kritiskt synsätt samt att analysera och öka sin sociala medvetenhet. Cummins påpekar att interaktionen mellan lärare och elev eller mellan elever inbördes aldrig kan vara neutral eftersom dessa aktörers kulturella, språkliga och ekonomiska bakgrund är olika. I interaktionen sker inte bara inlärning, utan det förhandlas också identiteter (s. 94). Alltför ofta har elever, och då i synnerhet andraspråkselever, fått lämna sina erfarenheter och sitt kulturella bagage, d v s sina identiteter, utanför skolans portar då endast den rådande majoritetskulturens normer och värderingar har fått vara synliga (se t ex Bunar 2009; Runfors 2003). För att alla, inte minst andraspråkselever, ska våga och vilja satsa av sig själva i skolan för att utveckla sig själva och sitt lärande, krävs att deras identiteter bejakas i samspelet mellan lärare och elev. Detta förhållningssätt kallar Cummins för *identitetsinvestering* (2001, s. 95). I litteratursamtal och dess meningsskapande menar jag att denna investering kan ta sig olika uttryck, dels genom igenkänning och bekräftelse, dels genom att elever får uttrycka sina känslomässiga reflektioner av läsning och därmed bli delaktiga, engagerade och utvecklas vidare som läsare och människor.

Även Bradford (2006) diskuterar skönlitteraturens möjligheter i andraspråksundervisningen. Enligt honom kan litteratur befrämja språkutveckling samtidigt som eleven får möjlighet till att tillägna sig en litterär kompetens: ”if literature is to provide a useful vehicle for the teaching of second language skills, it must first succeed as a literary experience” (s. 203). För att eleverna ska få en meningsfull litterär upplevelse kan inte språkperspektivet stå i förgrunden, men genom språkanvändning i samtal och skrivande blir språkutvecklingen en naturlig del i litteraturarbetet.

Begreppet *stöttning* (eng. scaffolding) används som metafor det tillfälliga stöd eller hjälp från lärarens eller kamraternas sida som leder eleven mot nya nivåer av förståelse (Gibbons 2006, s. 29). Gibbons (se även Dysthe 2006; Lindberg 1996) menar att elever i välfungerande smågruppsarbete blir språkligt aktiva och engagerade då de utbyter information, ställer frågor till varandra och förhandlar om betydelser tillsammans. I deras interaktion, d v s samspelet med andra, används språket för meningsfulla syften och förståelse underlättas genom att ord upprepas, idéer omformuleras och meningar förtydligas. Språkliga aspekter är

således väsentliga för litteraturundervisningen, även om dessa inte är fokus för denna artikel.

Litteraturdidaktik

Att elever självständigt och utan styrning ska få uttrycka känslor och tankar i samband med läsning av skönlitteratur är en viktig del i Rosenblatts teorier och visioner om en meningsfull litteraturundervisning. Rosenblatt presenterade uttrycket *transaktion* (1938/1995, sv övers. 2002) för att beskriva vad som händer i mötet mellan läsare och text. Det är i detta samspel som ett meningsskapande sker och genom att den ena parten ständigt påverkar den andra finns ett ömsesidigt förhållande (2002, s. 37). Läsning är en aktiv handling där läsaren och texten finns i en unik enhet formade av sitt sociala och kulturella ursprung. Min studie är gjord i ett klassrum där det finns unika läsare med unika erfarenheter som möter en samtidsroman som utspelar sig i deras hemstad, där det finns flera igenkänningsfaktorer. Elevens möte med texten synliggörs och problematiseras genom samspelet i boksamtalen. På så sätt kan samtalen ses som både individuella och kollektiva – eleven tar med sin läsning till andra och tolkningar verbaliseras och ibland stöps de om.

Den personliga och känslomässiga upplevelsen av en text kallar Rosenblatt för en *estetisk* läsart, medan den *efferenta* innebär en typ av informationsläsning där läsarna är distanserade från verket (2002, s. 41). Hon menar dock inte att dessa läsarter behöver stå i ett motsatsförhållande, utan de kan vara kombinerade sätt se på texten. Tengberg menar att båda begreppen har fått alltför många definitioner och han ifrågasätter deras lämplighet (Tengberg 2010, s. 83). Även Degerman och Johansson (2010) resonerar om att trots de förtjänster som Rosenblatts teorier har, bör dessa diskuteras mer kritiskt och fältet vidgas så att ”inte andra sätt att förstå läsning marginaliseras” (s. 69). Langer (2005) vill inte dela in läsning i läsarter utan menar att läsarens förståelse och tolkning rör sig fram och tillbaka i olika faser. Dessa faser innebär alltså inte en progression utan kan beskrivas som en kontinuerlig rörelse mellan läsare och text.

Enligt mitt synsätt behöver inte läsartsbegreppen ses som statiska, men indelningen kan hjälpa lärare att precisera olika inriktningar. Eleverna behöver bli varse och orienterade mot flera sätt att läsa. I min studie finns båda läsarter då läraruppgifter efterfrågar ”rätta svar” som syftar till att vara en hjälp till förståelse, en slags efferent läsart, medan litteratursamtalets huvudsakliga syfte är att skapa en estetisk läsart, där eleverna har frihet att själva söka teman för att bli meningsskapare och aktiva samtalsdeltagare.

I Sverige var det Pedagogiska gruppen vid Lunds universitet som började ifrågasätta litteraturläsningens roll inom det traditionella svenskämnet på 1970-talet (Malmgren & Linnér 1983). De förordade ett humanistiskt bildande och erfarenhetspedagogiskt svenskämne vilket inte ska ägna sig åt det slags förmedlande pedagogik som var den klassiska bildningstraditionens signum. Gruppen kritiserade formell färdighetsträning där språk och litteraturläsning

studerades som separata delar, eller en litteraturförmedling som utgick från ett bestämt kanoniserat innehåll som studerades enligt nykritikens formaliserade litteratursyn. Endast när litteraturen knyter an till elevernas egna erfarenheter kan den fungera som ett funktionellt verktyg för en ökad social och kulturell medvetenhet och personlighetsutveckling. Språkutvecklingen ska inordnas i det kunskapssökande arbetet. Man menade att utifrån ett sådant kritiskt bildningsperspektiv, där elevens erfarenheter uppmärksammas, kan en överordnad kanon ersättas med en överordnad demokratisk princip som tar hänsyn till samhällets kulturella mångfald av unika historier. I skolan finns en dikotomi mellan en *naiv* och en *kritisk* läsning (Persson 2007, s. 206). Med en naiv läsning menas en snabb läsning där man drunknar i texten, utan någon kritisk distans och utan medvetenhet om den litterära texten och dess språk, struktur och verkningsmedel. Det är inte minst genom den enskilda litterära textens form som nya sätt att tänka och känna kan uppenbara sig, menar Persson.

Den kritiska läsarten som Persson beskriver kan utöver fokus på form och litterära verkningsmedel också ha en kulturkritisk hållning, något som påminner om Cummins transformerande pedagogik där eleven uppmuntras till att kritiskt ifrågasätta och granska. Persson (2007) anser att skolan som institution skulle kunna utgå från en konfliktdiskurs ”där en dialogisk och respektfull konfrontation mellan olika synsätt, värderingar och kulturella identiteter” (s. 46) skulle kunna råda och kanaliseras i en demokratisk litteraturundervisning. Utöver demokratifunktionen ger Persson förslag på en övergripande legitimering av litteraturläsning genom begreppet *narrativ fantasi* (s. 264). Genom läsningen tränas förmågan till perspektivbyten (se även Nussbaum 1997). Denna förmåga innebär att granska och reflektera över andra människors livssituationer och vad det kan innebära att vara människa.

Perssons frågar sig om inte en tredje läsart som bygger på den naiva och den kritiska och även på en förening av Rosenblatts (2002) begrepp *efferent* och *estetisk* läsning, kan utmynna i en *kreativ* läsning som kan bli till en fungerande helhet i undervisningen. Denna kreativa läsning innebär att läsaren problematiserar och reflekterar över sin egen läsning, i samspel med andra läsare. Utan en spontan och subjektiv läsning kan läsningen aldrig bli kreativ, menar Persson.

Tengberg (2011) har utvecklat en läsartsindelning genom en analys av sitt empiriska material. Hans studie har som övergripande syfte att undersöka det texttolkande samtalets pedagogiska möjligheter. Tengberg undersökte lärarnas didaktiska överväganden och syften med samtalen, hur samtalen organiserades och vilka konsekvenser detta fick för elevernas tolkning samt vilka läsarter som kunde urskiljas. Med läsart menar Tengberg de olika sätt som eleverna ser och förhåller sig till texten i samtalen. Dock vill jag komplettera denna definition med att läsarter påverkas av tiden texten är från, situationen den läses i och även vilka läsvanor som eleverna har sedan tidigare.

Det räcker således inte med att ta ställning till vilka texter som elever bör läsa i skolan, utan också fundera över vilka sätt att läsa som elever ska utveckla och här kan Tengbergs läsartsindelning således vara till god hjälp. Hans läsartsbegrepp, vilka presenteras i resultatdelen, får inte ses som alltför statiska, utan de kan glida in i varandra. Likaså är de inte fullständiga, utan fler kan läggas till som mitt material och analys visar.

Trots denna invändning ser jag Tengbergs läsartsindelning som ett nyanserat pedagogiskt verktyg och likaså användbart som ett huvudsakligt teoretiskt analysredskap för min empiri. Perssons och Rosenblatts läsartsbegrepp och Cummins modell för identitetsinvestering används också, liksom Gibbons stöttningsmetafor.

Metod och material

Studien har en etnografisk ansats och handlar om att undersöka vad som sker i en grupp gymnasieelevers boksamtal med hjälp av ovan redovisade teorier. Den analytiska utgångspunkten är hermeneutisk vilken innebär att forskaren gör olika deltolkningar av materialet som tillsammans kan ge övergripande mönster från en komplex verklighet (Alvesson & Sköldeberg 1994). Jag som forskare har genom min tolkning av materialet gjort ett nödvändigt urval i syfte att presentera och analysera huvudaspekter av utfallet.

Att forska i sin egen praktik och att således ha dubbla roller kan självfallet medföra komplikationer. Som *lärarforskare* (Ray 1996) har jag två uppdrag; undervisning och forskning, som ska pågå samtidigt. Begreppet lärarforskare kan dock te sig problematiskt då det inte är lärare som utforskas och jag föredrar epitetet *forskande lärare*. Jag är alltså en observerande deltagare, en *observant participant*, i motsats till en utifrån kommande forskare; en deltagande observatör, en *participant observer* (Ray 1996). Nackdelen med den dubbla rollen kan vara att min undervisningspraktik är alltför välbekant och därför blir det svårt att problematisera det välkända och invanda. Ytterligare en nackdel kan vara alltför nära relationer till elever då jag omedvetet kan lyfta fram det positiva i deras utsagor och utelämna det som är problematiskt. För att skapa en nödvändig distans valde jag att vänta med transkription, tolkning och analys till efter terminens slut.

De fördelar som finns med att vara forskande lärare med ett inifrånperspektiv är att jag är en bekant person för eleverna och väl insatt i deras och skolans sammanhang. En forskare som under en period kommer in i klassrummet kan skapa en känsla av otrygghet hos eleverna, som försvårar den sedvanliga undervisningen. Lärarrollen kan alltså ge forskaren insikter och kunskaper som en forskare utifrån inte kan få tillgång till. Flera studier med forskande lärare har visat sig vara fruktbara (t ex Asplund 2010; Bommarco 2006; Elmfeldt 1997; Jönsson 2007).

Empirin är hämtad från mitt klassrum på gymnasiet i en kontext där läsning av en roman, samtal och skrivande står i fokus. Klassen skulle läsa *Kalla det vad fan du vill* skriven av Marjaneh Bakhtiari (2005) med teman, tid och miljöer som är välbekanta för eleverna. Den aktuella skolan ligger i en storstad, eleverna går sista året på gymnasiet och läser kursen ”Svenska som andraspråk B”. Av studiens 16 informanter, går tre på samhällsvetenskapligt och 13 på naturvetenskapligt program. I gruppen finns en brokig flerspråkighet och en mångfald av bakgrunder. Tre av ungdomarna är födda i Sverige och resten har bott i landet mellan tre och fjorton år. Nio olika modersmål finns representerade (se bilaga). Sammantaget speglar denna flerspråkighet således en heterogen grupp vad gäller etnisk tillhörighet, individuella erfarenheter, referensramar och kulturbakgrund.

Det empiriska underlaget består av inspelade boksamtal, insamlade elevuppsatser och skrivna utvärderingar om romanen. I litteratursamtal har eleverna utgått från lärarens uppgifter, som i huvudsak syftat till att hjälpa till med förståelsen av handling, och deras egna frågor. Eleverna fick till exempel sammanfatta det lästa för varandra och utreda personernas inbördes relationer, men de har dock huvudsakligen utgått från valda citat med kommentarer. Materialinsamlingen har skett under en period av sex veckor. Samtalen har ägt rum under åtta 70 minuters lektioner och klassen har varit indelad i tre grupper där varje grupp har haft en samtalsledare med uppgift att fördela ordet och se till att deltagarna inte avbryter varandra. Läraren har alternerat mellan de tre grupperna och på så sätt deltagit i delar av alla samtal.

Inspelningarna har transkriberats efter en enkel, skriftspråksanpassad princip (Norrby 2004, s. 89) och resulterat i 56 sidor transkription. Hela samtalet från den första gruppen och relevanta delar av de andra två gruppernas är transkriberat. Övriga lektioner har innehållit högläsning, tyst läsning, uppspelning av ljudbok, arbete med ordförståelse, uppsatser och gemensamma samtal och analyser. Eleverna fick välja mellan åtta uppsatsämnen som alla syftade till en romananalys. Uppsatserna lästes och kommenterades av både elever och lärare.

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) delades det ut en skriftlig förfrågan om tillstånd för ljudupptagning i boksamtalen samt om insamling av elevtexter. Där förklarades kort syftet med undersökningen och att informationen behandlades konfidentiellt. Alla elever ville delta i undersökningen och ingen valde att avbryta sitt deltagande.

Kort resumé av *Kalla det vad fan du vill.*

I romanens centrum står familjen Irandoust som emigrerar till Sverige från Iran med förhoppningar om ett bättre liv. Huvudpersonen är den upproriska dottern Bahar. Hennes föräldrar, Amir och Panthea, är högutbildade och har höga förväntningar på det nya landet. Amir, tidigare bokförläggare och poet, blir pizzabagare och taxichaufför och Panthea, som är doktor i fysik, får jobba på

daghem. Bahar vägrar att bli sedd som en representant för iranier eller för invandrare och lillebror Shervin gör allt han förmår för att smälta in i den svenska kulturen.

Resultat

I följande avsnitt är den analys av elevernas reflektioner som huvudsakligen utkristalliserade sig indelad i tre teman – språkbruk, kulturkrockar och religion samt identitet och integration. Innehållet föranleds av lärarens uppgifter, men i synnerhet av elevernas egna valda citat och kommentarer. Även elevuppsatserna är inbegripna i analysen. Slutligen presenteras elevernas upplevelser av litteraturarbetet.

Språkbruk – ”Alltså språket får en person till att titta på en på ett annat sätt.”

Inom detta tema analyseras hur eleverna samtalar om språkfrågor och uttrycker sina åsikter om författarens val att återge dialoger. Eleverna beskriver också hur de känner igen sig i och reagerar på olika språkliga situationer som utspelas i romanen.

I alla grupperna finns olika åsikter om hur författaren återger etnolekter och dialekter. I en grupp säger Diraf att det att svårare att förstå och känns onödigt att författaren valt att återge dialogerna med en delvis fonetisk återgivning, medan Dieh tycker att det är bra för att verkligheten speglas bättre. Dieh säger att ”jag skulle tyckt det var konstigt om författaren skulle ha skrivit ’hon är mycket, alltså, hon är jättesnäll hemma’ och skriva sedan ’säger han med brytning’, det låter ju dumt”. I en annan grupp är deltagarna eniga om att det är bra att författaren valt att använda ett vardagligt språk med slangord och skånsk dialekt och persisk brytning i dialogerna för att bygga upp en känsla för den verklighet författaren skildrar. Här distanserar sig eleverna från texten då de fäller sina smakomdömen. Denna aspekt av litteraturen var viktig för alla tre grupper då de flesta tyckte att språket i dialogerna fick texten att verka övertygande. Samtidigt är textens form förklarad med hjälp av läsarnas känslor, i enlighet med vad Rosenblatt förespråkar (2002, s. 55). Dessa läsarter kan kallas *värderingsorienterade*, som Tengberg menar kan innehålla en form av estetisk kritik, d v s en värdering av språk och stil (2011, s. 211).

Kaln reagerar starkt på karaktären Pernillas syn på invandrare då han menar att hon trots en välvilja ändå dömer människor efter deras svenska sociolekt. Flera i gruppen menar att Pernilla borde få en vidgad syn på invandrare och att se alla ”dom som kämpar verkligen och som verkligen vill komma någonstans” (Masam). Hur huvudpersonens mamma, Panthea, kämpar med att lära sig svenska är också något som eleverna uppehåller sig länge vid. Samtalen handlar i stor utsträckning om den frustation som Panthea verkar känna när hon lär sig

svenska och hur olika alfabet och grammatiska konstruktioner kan ställa till med problem vid språkinlärning. Dieh jämför frustrationen med att inte kunna uttrycka sig med hur det att ”vakna från en mardröm och inte kunna skrika, jag tror att det har hänt alla, att man vill skrika för att man är så rädd, fast det går inte, orden kommer inte ut”. Eleverna väljer även att diskutera citat och innehåll som handlar om kroppsspråk och om hur Pantheas ansiktsuttryck och gester inte går ihop med hennes ord. Yene menar att kroppsspråket används olika i olika kulturer och att tolka signaler fel kan leda till kommunikationsproblem och flera av eleverna ger exempel på detta från sina egna liv.

Alla tre samtalsgrupperna kommenterar en episod i romanen då musikläraren Carina ska ha en kulturdag och hennes elever uppmanas att ta med sig musik från sina hemländer. Samtalet rör sig om att eleverna påpekar att de själva lyssnar på musik med texter från många olika språk och nästan aldrig på sina modersmål. Eleverna fortsätter med att jämföra hur de blandar språk i olika sammanhang. I skolan pratar de svenska, medan de flesta pratar både svenska och modersmålet hemma; ”innan det var bara arabiska hemma, nu man blandar. Man glömmer sitt eget språk.” (Heelb)

Dialekter, sociolekter, etnolekter, grammatik, språkinlärning och kodväxling är således ämnen eleverna intresserar sig för, även om metaspråkliga begrepp inte används. I dessa frågor rör sig eleverna ofta mellan fiktionens värld och sin egen då de jämför karaktärerna och deras liv med sina egna. Många personliga erfarenheter av språkinlärning och olika tillkortakommanden med användningen av svenska språket blir synliga i samtalen. Här kan skönjas den läsart som Tengberg kallar för *subjektsorienterad*; ”erfarenhet hos den litterära karaktären blir knappast främmandegjord utan *liknas* oftare vid sådana erfarenheter som läsaren är bekant med” (2011, s. 220). Gränsen mellan de fiktiva personerna och verkligheten tenderar att suddas ut. Eleverna känner igen sig och uttrycker således ofta sina egna erfarenheter och tankar, samtidigt som de lyssnar på och bekräftar varandra. De är delaktiga och vågar och vill diskutera och investera av sig själva, sina identiteter (Cummins 2001, s. 97).

Eleverna pratar även om omgivningens syn på språk-kunskaper och vilka strukturella problem som de anser finns i det svenska samhället. I det följande diskuteras hur illa Panthea blir behandlad på Arbetsförmedlingen där hon misslyckas med få jobb som fysiker som hon är utbildad till:

> Heelb: Ja jag tycker alltså att det är en jätte jätte slöseri med talang. En sådan talang borde man inte få slösa bort och bli förstörd på det viset.
> Dieh: Ja men ibland är det även om man inte vill så kan man se på en person på ett lite mer negativt sätt. Om dom inte behärskar språket så bra som alla andra. Så det blir bara så. Det har jag många exempel på. Man blir det man pratar. Hon /Panthea/ sjönk till en nivå där ett barn lär henne. Alltså språket får en person till att titta på en på ett annat sätt.
> /Alla mumlar instämmande/

Eleverna reagerar starkt på samhällets syn på språk och på vad språkliga hinder kan medföra. Här sker perspektivbyten, i synnerhet när eleverna reflekterar över Pantheas språkfrustration och livssituation, och det som Persson (2007) kallar för *den narrativa fantasin* tränas. Kanske kan man också se det som vad Persson kallar för en *kritisk läsart*, då eleverna förhåller sig kritiska till strukturer i samhället som inte värdesätter utbildad arbetskraft enbart för att dessa människor bedöms ha sämre språkförmåga. Detta förhållningssätt till texten är svårt att kategorisera i Tengbergs läsartbegrepp. Visserligen finns en tendens till en *subjektorienterad läsart* (Tengberg 2011) då eleverna inkluderar sina egna erfarenheter, men de lyfts till en mer generell nivå. Denna läsart kommer att diskuteras senare i analysen.

Kulturkrockar och religion – ”dra alla över en kam”

Ett område som eleverna uppehåller sig länge vid är auktoriteter och hur synen på dessa kan skilja sig åt. Beskrivningar av läraren Max Levin som ges i romanen citeras ofta, och då i synnerhet när föräldrarna klär upp sig inför det stundande utvecklingssamtalet med Bahar. När de väl träffar Max tycker de att han är ovårdad och de blir bekymrade över att en sådan man ska undervisa deras dotter. Utifrån denna romansituation reflekterar Yasan över vilken skillnad det finns i synen på lärarna i hans hemland Iran och i Sverige. Här saknas respekt menar han; ”t ex säger man inte lärarnas första namn i Iran”.

Samtalet fortsätter med att Dari menar att profeten Mohammed säger att man ska respektera lärare och föräldrar; ”själva profeten var ju lärare”. Att auktoriteter är viktiga verkar många vara överens om. Bahars föräldrar tycker att deras barn är respektlösa och romantext som berör detta tema citeras ofta i grupperna. Flera i samtalsgrupperna tycker att deras svenska kamrater har mindre respekt för lärare och föräldrar än vad de själva har. Kaln menar att hennes svenska kamrater tycker att det ska fungera demokratiskt hemma, men ”om ens mamma ber en att kasta soporna så har det inte med demokrati att göra utan mer om en tjänst”. Tama är den enda som uttrycker en annan åsikt och hon menar att det inte bara handlar om respekt, utan att många faktiskt känner rädsla för sina föräldrar.

Här finns läsarter som liknar de *subjektsorienterade* där egna personliga och känslomässiga erfarenheter finns med i samtalen, i synnerhet när eleverna jämför sig själva med sina svenska kamraters förhållande till lärare och föräldrar. Enligt Tengberg kan en personlig erfarenhet skapa inlevelse och igenkänning i texten och därigenom ett sätt för eleverna att få en djupare förståelse för karaktärerna och deras handlingar (2011, s. 216f).

Eleverna väljer även att prata om mat och bjudningar som exempel på kulturkrockar. Samtalet i en grupp rör sig om hur konstigt det verkar vara att äta köttbullar med sylt, att svenskar alltid måste tacka för maten och tacka för senast som det ges exempel på i romanen. Annes uttrycker att Panthea blir ovänligt bemött av sina svenska kolleger när hon försöker få reda på hur man firar

midsommar. Pantheas förväntningar på en vänlig inbjudan till midsommarfirande infrias inte, utan hon bemöts bara med tystnad. Denna romansituation anser Annes är ett exempel på en krock och menar att svenskar är tråkiga och ogästvänliga. Själv är hon van vid att hennes arabiska vänner alltid bjuder in bekanta på middag. Faro protesterar vagt och menar att man inte ska ”dra alla över en kam”. I dessa samtal blir romankaraktärernas sätt att agera granskade och värderade. I Tengbergs beskrivning av den *värderingsorienterade läsarten* finns utöver den estetiska kritiken också en etisk sådan som berör karaktärernas moraliska handlande (2011, s. 211) vilket tydligt kan skönjas i detta sammanhang.

Förhållandet till tid diskuteras genom ett citat som Diraf återger; ”En svensk halvtimme. I blattetid blir de minst en timme” och samtalet fortsätter med hur svenskar är mer noggranna med exakta klockslag än vad man är i andra kulturer och att detta kan upplevas som obehagligt. I en annan grupp utvecklas samtalet till en diskussion om vissa traditioner är svenska eller inte. Tama flikar in med sitt citat och sin kommentar:

> Att kaffe och hela kaffekulturen kommit till Europa ända från Turkiet visste ingen av dom. Ja vissa svenska traditioner, som anses vara svenska, inte är det egentligen. Men det är många som envisas, ofta. Men kulturen ändras ju alltid, den har ändrats och den kommer att ändras. Men alla kan inte acceptera det. Och kanske det händer lite snabbare nu.

Citaten som eleverna väljer visar även att de tycker att det är angeläget att samtala om aktuella samhällsfrågor som t ex kvinnans ställning i islam. I denna fråga verkar alla i gruppen ha en samstämmig bild av kvinnans ställning. Läraren, som vid detta tillfälle sitter med, bryter in med en fråga i syfte att skapa diskussion, men den uteblir. Både flickorna och pojkarna i grupperna ger uttryck för att kvinnan är jämställd med mannen och att hon samtidigt ”behandlas som en drottning”, vilket blir en motsättning i sig. I samtalen sker sällan någon åsiktsbrytning och det som Persson kallar för en *demokratisk litteraturundervisning* uteblir – ingen konfrontation mellan olika värderingar eller synsätt utspelas i samtalen.

En grupp uppehåller sig vid frågor om demokrati genom Mhodis valda citat om yttrandefrihet och demokrati som karaktärerna i boken diskuterar. Mhodi betonar vikten av yttrandefrihet och förklarar att i hans hemland Irak går det fortfarande inte att säga ”sanningen”. Kaln menar att yttrandefriheten måste ha en gräns och refererar till karikatyrbilden av profeten Mohammed som hon menar gjordes enbart för att göra människor upprörda. Mhodi håller med henne och ger ytterligare exempel på hur en präst eldade upp Koranen i USA. Deras samtal avslutas med att Mhodi säger: ”Jag har inte sett någon Mullah bränna bibeln eller Toran eller så…”.

Dessa återgivna samtal får tjäna som exempel och illustrera innehåll med tydliga samhällsperspektiv som eleverna uttrycker och som Cummins kallar för

en kritisk läsning (2001, s. 16) där företeelser ifrågasätts. Dock sker ingen större konfrontation eller meningsutbyten, utan det är en samstämmighet som i stort sett råder. I likhet med samtalen om strukturella problem som språkförmåga kan medföra, är även detta område där eleverna utvidgar textinnehållet till samhällsaspekter svårt att kategorisera efter Tengbergs läsartsbegrepp. En ytterligare läsart behövs och den vill jag kalla för en *samhällsorienterad läsart*, där jämförelser med textinnehåll görs och utvidgas till större perspektiv än det rent personliga som i de *värderings- och subjektsorienterade* (Tengberg 2011).

Integration och identitet – ”Men då är du ju hobbysvensk”.

Romanen genomsyras av teman som berör integration och identitet och dessa är angelägna för alla tre grupperna. Flera refererar till hur familjen Irandoust vill vänja sig vid och inlemmas i den svenska kulturen, samtidigt som de vill ha kvar den iranska genom t ex inredningen i hemmet. Yene uttrycker att ”det känns mer som det är hennes /Bahars/ föräldrar som försöker passa in i samhället, alltså så.” Bahars kluvenhet inför svensk och iransk kultur diskuteras. Yasan menar att Bahar har haft det svårt när hon kom till Sverige; ”hon går från en isolerad plats till att plötsligt simma ut till havet utan att kunna simma”. Att Bahar är stolt och inte vill få någon kulturetikett påklistrad är något som flera av eleverna tycker är bra. Tamar refererar till romanens kvinnliga kommunalråd, ursprungligen från Tjeckien, som utger sig för att vara invandrarrättskämpe. Tamar uttrycker att hon blir arg när hon läser om henne, eftersom ”hon säger att hon är svensk, hon är gift med en svensk man, hennes barn har svenska namn och hon kan man säga är svensk. Och så ska hon säga att hon ska kämpa för invandrarna?”. Detta speglar dels de *subjektsorienterade läsarterna* (Tengberg 2011), dels det Rosenblatt (2002) benämner *den estetiska* då en känslomässig respons på texten urskiljs, i exemplen ovan uttryckta med ”känns som…” och Tamars ilska. Denna estetiska läsning som innebär ett unikt möte mellan text och läsare kommer här till uttryck genom interaktionen i gruppen och detta leder till ett långt samtal om begreppet ”svenskhet”. Ett liknande samtal sker i en annan grupp:

> Yene: Ja på sidan 124 så står det att ”Känner du dig svensk?” Jag har valt det för att det är jättemånga som frågar detta. Om man säger att man känner sig som svensk så kommer antagligen dom helsvenska säga att ’du är inte svensk du har annan bakgrund’ eller så. Men om man har svenskt medborgarskap och är född här och allt möjligt räknas det inte som svensk?
> Alia: Vad tycker du?
> Yene: själv vet jag inte exakt vad som räknas som svensk…Om man är född här och bott här hela livet är man väl en del av svenska folket?
> /---/
> Alia: Men tycker du det är bra att invandrarna vill likna svenskar? Ska dom inte vara så där dom kommer ifrån?
> Yasan: Som Bahar..

> Yene: Jo jag tycker nog att du ska vara stolt över din bakgrund, där du kommer ifrån, men du kan ta en del av den andra kulturen att använda i ditt arbete och så…
> Dari: Men då är du ju hobbysvensk. Man ska gå efter det man vill, alltså man ska hitta sitt eget...

Här fortsätter den *subjektsorienterade läsarten* då Yene förmedlar sina personliga erfarenheter och upplevelser. Ytterligare ämnen i romanen som eleverna refererar till är hur romanens invandrare blir till stereotyper och många presenterar olika citat som speglar hur lätt det är att generalisera och hur ”dom drar verkligen dra alla över en kam”.

Ett tydligt mönster som ges i materialet som helhet är således att läsarten blir *subjektorienterad* där eleverna ger uttryck för sina personliga erfarenheter av liknande situationer som gestaltas i romanen. Detta förhållningssätt till texten visar också på det som Cummins menar är viktigt för lärande och utveckling, nämligen att eleverna delar med sig, vågar och vill satsa av sig själva i samtalen (Cummins 2001, s. 97).

Vad är det då som huvudsakligen känns igen? Romanen utspelades i den storstadsmiljö som eleverna lever i och eleverna utropade emellanåt glatt att de kände igen olika beskrivna platser. Ofta var igenkänningen tydlig och konkret, som när Dari förstod att det var på hans skola som en del av romanens handling utspelas på;

> Dari: Alltså när jag läste det så blev jag helt chockad och jag ville fortsätta läsa. Jag har själv gått på skolan och det blev riktigt roligt att få känna sig igen i boken. Att något som jag upplevt på den skolan som jag gått på och man blev väldigt glad, jag bara fortsatte att läsa utan att se sidorna, jag bara bläddrade fram medan jag läste.

För Dari, som är en av de få i gruppen som inte tycker om att läsa, är igenkänningsfaktorn positiv. Att han känner igen sig gör honom både engagerad och motiverad att läsa vidare, uppmärksamheten skärps och igenkänningen blir till en drivkraft i hans läsning.

När eleverna vid ett senare tillfälle pratar om Bahars identitetskonflikt blir igenkänningen mer komplicerad;

> Tama: Hon är mittemellan därför är hon förvirrad. Och hon blir arg för detta.
> Hemed: Det kändes som om hon hela tiden ville vara svensk. Och inte som hennes föräldrar med deras kultur och minnen. Hon har hela tiden två olika sidor i sig.
> L: Känner ni igen er?
> Tama: Ja jag har saker som gäller i samhället som inte gäller hemma och tvärtom. Så man måste helt enkelt...alltså förhålla sig till båda …och inte sticka ut för mycket någonstans. Det kan bli jobbigt ibland, för när det krockar. Och jag vill hålla familjen nöjd. Men jag förstår båda sidorna, det är olika. Man kan inte göra något åt det.

I sekvensen bryter läraren bryter in med en fråga som explicit uppmuntrar till subjektsorienterad läsning. Igenkänningsfaktorn som är en del av denna läsart är

dock så viktig för eleverna att läraren egentligen inte behöver agera för att denna ska komma till stånd.

Intentionsorienterade läsarter förekommer mer sällan i empirin, även om det går att urskilja vid några tillfällen. Ett exempel är när eleverna refererar till Shervin, Bahars lillebror, som behöver hjälp med att hitta sin identitet. Alia beskriver honom som en sökande tonårsrevoltör och när han färgar håret blir det orangefärgat i stället för det önskade blonda. Föräldrarna blir upprörda och undrar vad de gjort för fel när sonen handlar som han gör. Heelb menar att budskapet med författarens beskrivning av Shervins agerande måste vara hur en del ungdomar gör allt för smälta in, trots att de går emot sina föräldrar.

I flera av samtalen och i elevtexterna märks en frustration över tillvaron i samhället, både för eleverna själva och situationer lyfts även till ett mer generellt plan. I en uppsats skriver Mohdi att i likhet med Bahar har de missförstånd han har råkat ut för allra oftast med hans bakgrund att göra. Även han har blivit intervjuad av en journalist om sina upplevelser av islam och av att leva i Malmö. Han menar att media förväntar sig att invandrare ska berätta om utanförskap och andra negativa upplevelser som invandrare kan ha. Mohdi skriver i sin uppsats:

> Känner hon /Bahar/ sig som svensk eller som en invandrare? Hon känner sig som en människa, inte olik alla andra människor världen runt som äter, dricker, som vill det goda och som naturligtvis begår misstag som alla andra, inte som svenskar eller som invandrare, men som alla andra människor.

Här urskiljs återigen den läsart som jag vill kalla för den *samhällsorienterade* då eleverna tar avstamp i texten för att belysa och diskutera olika samhälleliga problem.

Sammanfattande diskussion

I min studie har jag fångat och analyserat de huvudsakliga aspekterna av flerspråkiga elevers reception i en undervisningssekvens med romanen *Kalla det vad fan du vill*.

Eleverna uppskattade arbetsformen med boksamtal som gav dem frihet under viss styrning. Alla hade möjlighet att uttrycka sina reflektioner och tolkningar och de tog också tillvara denna möjlighet. Samtalen var autentiska och instrumentella beteenden var minimala. Eleverna, som känt varandra sedan länge och var trygga med varandra, förde livliga och ofta högljudda samtal. Om någon i gruppen var tystlåten, uppmärksammades det av samtalsledaren då alla i gruppen förväntades yttra sig.

Eleverna valde att kommentera och reflektera över teman som låg nära deras egna liv och de vågade och ville satsa av sig själva fullt ut i samtalen med utgångspunkt i texten. Det de hade att säga var viktigt och tillsammans med läraren bekräftade de varandra. Cummins menar att interaktion skapar en känsla

av *empowerment* (2001, s. 44) då elevernas röster får göra sig hörda och de blir respekterade av varandra och av läraren. Detta skedde i ett klassrum där interaktionen var flerstämmig och där eleverna gavs möjlighet att investera sin identitet. Förutom Cummins förespråkar även Bergman (2007), Gibbons (2005) och Dysthe (1996) detta arbetssätt; ”det är bara då den dialogiska funktionen dominerar som eleverna får möjlighet att själva vara meningsskapande individer i samspel med varandra och med läraren” (Dysthe 1996, s. 226).

Analysen visar att eleverna har goda läsförmågor då de använder sig av olika sätt att läsa. Många av eleverna ansåg att de fick nya perspektiv och tankar; ”boksamtalen var nyttiga, dem gav en en chans att förstå saker som man kanske inte hade förstått då man läste själv.” (Imo**)** . Detta speglar hur eleverna i interaktion hjälpte varandra både med ord, uttryck och andra oklarheter. Boksamtalen gav vid många tillfällen exempel på vad Gibbons kallar för *stöttning* (2006, s.29f) genom att eleverna sinsemellan fyllde i luckor till den förståelse som ibland kunde saknas vid läsningen. Det visar även på det Tengberg kallar för *den handlingsorienterade läsarten.* Enligt Tengberg handlar denna om att ”skaffa en direkt (eller bokstavlig) förståelse av och ett sammanhang i de händelser och handlingar som konstituerar den fiktiva världen” (2011, s.197) och att få förklaringar till karaktärernas handlingar. Många av lärarens uppgifter styrde eleverna mot denna läsart, i syfte att eleverna skulle förstå handlingsförloppet innan de gav sig hän åt egna tolkningar och reflektioner. Exempel på uppgifterna var ordförståelse, en beskrivning av karaktärerna och deras inbördes relationer och även av korta sammanfattningar av det lästa inför varje lektionstillfälle. Denna läsart är nödvändig eftersom den skapar förståelse för berättelsens sammanhang, men enligt Tengberg finns det en risk att läsaren fastnar och inte går vidare. I mitt material kunde jag inte urskilja någon sådan risk.

De läsarter som tydligast kunde urskiljas i materialet var i synnerhet de *subjektsorienterade,* men också de *värderingsorienterade* (Tengberg 2011). Här kan elevernas egna autentiska utsagor om texten tydliggöras eller som Tengberg skriver: ”I dessa läsarter efterfrågas ju något som läraren per definition inte kan antas veta bättre än eleverna” (s. 304). En slagsida fanns således mot det personliga där elevernas egna erfarenheter och åsikter var i fokus, och där den litterära texten tenderade att försvinna. Texten blev därmed en slags startpunkt för intensiva samtal om elevernas liv i Sverige. Igenkänningsfaktorn var viktig och ofta positiv, inte minst för ovana läsare som Dari.

Det fanns även sekvenser då samtalen om texten utmynnande i mer generella diskussioner om samhällsproblem och dessa vill jag kalla för *samhällsorienterade läsarter,* som är svåra att kategorisera Tengbergs läsartsbegrepp, men som kan ses som en del av Rosenblatts efferenta läsart. Läsarter som däremot saknades var framför allt de *betydelseorienterade*, som enligt Tengberg handlar om att förhålla sig till aspekter i texten som inte är explicit utskrivet (2011, s. 205). T ex har romanen ironiska grepp som eleverna

hade svårt att fånga. Den *metakognitiva läsarten* (2011, s.224) som också är den mest svårgripbara och där eleverna riktar uppmärksamheten mot sitt eget tänkande under läsningen, kunde inte urskiljas i materialet. Genom frågor skulle läraren kunna styra samtalen bättre för att dessa uteblivna läsarter skulle kunna komma tillstånd.

Slutsatser

Genom denna praxisnära studie kan man således utröna vad som bör läggas mer fokus på i elevernas litteraturundervisning. Resultaten stämmer väl överens med mina erfarenheter som lärare på gymnasiet i både svenska och svenska som andraspråk sedan många år. Eleverna i kursen svenska som andraspråk har behov av undervisning om och i litteratur och om litterära verkningsmedel i samma utsträckning som de som följer kursen i svenska. Dock förbises detta i ämnesplanen för svenska som andraspråk, där väldigt lite utrymme ges till litteraturarbete. Det som saknas är vad Persson (2007) kallar för en *kritisk läsning*, vilket även inbegriper frågor om språk, struktur och verkningsmedel. Varför ska inte andraspråkselever få utveckla denna läsart i samband med läsning av skönlitteratur

Förutom att fler läsarter skulle kunna inbegripas för att eleven ska få möjlighet att utvecklas som läsare finns ytterligare en aspekt där lärarintentionerna inte infriades. Vad flera av eleverna nämligen uttryckte var att romanen inte gav dem något ”nytt” och litteratururvalet kan därför behöva omprövas. Igenkänning och identifikation gav upphov till både samtal och diskussion, men trots det så upplevdes emellanåt det välbekanta som alltför bekant eller som Tamar uttryckte det: ”ämnet i romanen är uttjatat”. Annes anser att romanen tydligt visar hur invandrare har det och hur de ser på olika företeelser i samhället och hon menar att det finns andra läsare som skulle kunna få insyn i denna tillvaro; ”Alltså vi invandrare förstår denna bok eftersom vi lever i denna varje dag. Medan om en svensk läser denna bok hade de nog fått en uppfattning vad vi upplever varje dag”. Många elever är intresserade att få läsa något som gör att de kan gå utanför sina egna referensramar och finna något främmande. Läraren ska utgå från elevernas livsvärldar när de väljer litterära texter, men även presentera texter som de själva inte skulle ha valt för att både utveckla och utmana dem i deras läsande.

När lektionstiden var slut ville många fortsätta att prata, samtalsämnena om händelser i romanen tycktes aldrig sina och skrivivern var stor. På så sätt var litteraturen ett redskap, förutom för identitetsinvestering och kunskaps-utveckling, även för språkutveckling då det skedde en användning och ut-veckling av språket i meningsfulla sammanhang. I boksamtalen kunde eleverna förhandla om betydelser tillsammans och underlätta förståelsen genom att ord upprepades och meningar omformulerades. Genom att arbeta med ordförståelse i läsningen, genom att samtala och skriva om det lästa utvecklar alla elever sitt språk. Bergman (se också Bradford 2006) skriver följande om språkutveckling:

> Genom att flytta fokus från språkfärdigheterna i sig till språk i bruk i ett kunskapssökande arbete, där syftet är att skapa mening i förhållande till ett innehåll, menar jag att helt andra möjligheter, både för kunskapsbyggande och språkutveckling, öppnar sig för svenskämnet (2007, s.333).

Dessa möjligheter borde kunna appliceras på ämnet svenska som andraspråk eller på ett gemensamt svenskämne för alla elever.

Även om det inte är möjligt att generalisera några resultat utifrån denna kvalitativa studie, så belyser ändå resultaten litteraturens viktiga roll för personlig och kognitiv utveckling och även språkutveckling. Det krävs att skönlitteratur får större utrymme i ämnesplanen för svenska som andraspråk och att skillnaden gentemot ämnet svenska bör handla om att stöttning i läsningen, t ex genom att en handlingsorienterad läsart betonas.

Avslutningsvis vill jag lyfta fram Nussbaum som anammar en klassisk idé om *världsmedborgaren* och dennes lojalitet med människor i hela världen. Något som kan hjälpa oss med detta förhållningssätt är enligt Nussbaum ”/…/förmågan att kunna föreställa sig vad det skulle innebära att vara en person som är annorlunda än man själv är” (1997, s. 10, min översättning). Detta är inget som ska ske okritiskt, utan vi ska genom perspektivbyten reflektera och granska andras livssituationer och agerande genom användandet av fantasin. Enligt Nussbaum är läsning av skönlitteratur synnerligen lämpat för detta ändamål:

> Music, dance, painting and sculpture, architecture – all have a role in shaping our understanding of the people around us. But in a currilicum for world citizenship, literature, with its ability to represent the specific circumstances and problems of people of many different sorts, make an especially rich contribution (1997, s. 86).

Även om Nussbaums kontext är den amerikanska universitetsvärlden menar jag att hennes tankar mycket väl kan appliceras i skolans litteraturundervisning för alla elever. I en demokratisk skola ska alla elever, oavsett bakgrund, ges möjlighet att få tillträde till en rik läs- och reflektionskultur med ett varierat utbud av litteratur och som i bästa fall kan skapa tolerans och förståelse.

Referenser

Alvesson, M. & Sköldeberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Asplund, S-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkars litteratursamtal*. Karlstad: Karlstads universitet.

Bakhtiari, M. (2005). *Kalla det vad fan du vill*. Göteborg: Ordfronts förlag

Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö högskola, Malmö Studies in Educational Sciences No 36.

Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieungdomars litteraturläsning*. Diss. Malmö Högskola: Malmö.

Bradford, A.(2006). Reading Literature and Learning a Second Language. *Language Learning, XVIII*(3-4), s. 199-210.

Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten:valfrihet, komkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Cambrian Printers Ltd.

Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Nauclér, K. (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 86-107). Stockholm: Sigma Förlag.

Degerman, P. & Johansson, A. (2010). Läsa normalt. *Tidskrift för litteraturvetenskap 40*(3-4), s. 59-69.

Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Economou, C. (2007). *Gymnasieämnet svenska som andraspråk – behövs det?* Licentiatavhandling, Malmö högskola.

Elmfeldt, J. (1997). *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm: Stehag Symposium.

Enström, I. (2004). Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 169-196). Lund: Studentlitteratur.

Ewald, A. (2007). Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. Diss. Malmö: Malmö Högskola.

God forskningsed (2011). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 1.

Gibbons, P. (2005). Mediating learning through talk - teacher-student interaction with second-language learners. I: Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red*). Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola* (s. 7-26). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.

Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetessätt för och med andraspråkselever i klassrummet.* Uppsala: Hallgren & Fallgren

Hedges, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom: A guide to current ideas about the theory and practice of English Language Teaching*. Oxford: Oxford Handbooks

Jönsson, Karin (2007). Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. Diss. Malmö Högskola: Malmö.

Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

Linnér, Bengt (1984). *Litteratur och undervisning. Om litteraturundervisningens instutionella villkor.* Diss. Lunds Universitet: Lund.

Malmgren, P. & Linner, B.(1983). *Litteratur och läsutveckling.* Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen.

Molloy, G. (2002). *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Diss. Lärarhögskolan: Stockholm.

Myndigheten för Skolutveckling, 2004. *Kartläggning av svenska som andraspråk. Rapport Dnr. 2003:757*. Stockholm. Myndigheten för Skolutveckling

Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge (Massachussets) & London: Harvard University Press.

Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen.* Lund: Studentlitteratur.

PISA, (2009) *Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. OECD.

Ray, R. (1996). Afterword: Ethics and Representation in Teacher Research I: Mortensen, P & Kirsch, G (red.) *Ethics and Representation in Qualitative Studies in Literacy* (s. 287-300). Urbana, Ill.: NCTE.

Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa.* Lund: Studentlitteratur.

Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan.* Diss. Prisma: Stockholm.

Skolverket (2003). *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund*. Skolverket: Rapport 227.

Skolverket (2011a). Ämnesplan för svenska som andraspråk. Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena. Skolverket.

Skolverket (2011b). Ämnesplan för svenska. Förordning om ämnesplaner för gymnasiegemensamma ämnena. Skolverket.

Skolverket (2011c). Kommentarmaterial till ämnesplan i svenska som andraspråk. Skolverket.

Skolverket (2012), PIRLS 2011, Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. Skolverket: Internationella studier. Rapport 381.

SOU 2012:10. Läsarnas marknad, marknadens läsare - en forskningsantologi. Stockholm: Utbildnings och kulturdepartementet.

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan.* Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Bilaga 1.

Tabell: Delstudiens informanter.

Fingerat namn:	**Kön:**	**Ålder:**	**Vistelsetid i Sverige:**	**Födelseland:**	**Modersmål (pratas huvudsakligen i hemmet):**
Yasan	**P**	**18**	**Tre år**	**Norge, bott i Spanien mellan 9 – 13 år, föräldrar från Iran**	**Persiska (farsi)**
Masam	**P**	**18**	**Tio år**	**Irak**	**Arabiska**
Tama	**F**	**18**	**Fem år**	**Irak**	**Arabiska och arameiska**
Anaz	**F**	**18**	**Åtta år**	**Tyskland, föräldrar från Kosovo**	**Albanska**
Imo	**F**	**18**	**Sju år**	**Japan. Bott fem år i Taiwan**	**Japanska/ svenska**
Dari	**P**	**17**	**Tolv år**	**Irak**	**Arabiska**
Annes	**F**	**18**	**Född i Sverige**	**Sverige, föräldrar från Irak**	**Arabiska**
Mhodi	**P**	**18**	**Elva år**	**Irak**	**Arabiska**
Dieh	**P**	**18**	**Åtta år**	**Iran**	**Persiska**
Diraf	**P**	**18**	**Tolv år**	**Irak**	**arabiska**
Kaln	**F**	**18**	**Född i Sverige**	**Sverige, föräldrar från Turkiet**	**Turkiska**
Alia	**F**	**18**	**Tolv år**	**Kurdistan**	**Kurdiska**
Heelb	**P**	**17**	**Fjorton år**	**Irak**	**Arabiska**
Faro	**P**	**18**	**Fyra år**	**Afganistan**	**Paschto**
Yene	**F**	**18**	**Född i Sverige**	**Sverige, föräldrar från Vietnam som sedan flyttade till Kina och sedan till Sverige**	**Kantonesiska**
Hemed	**P**	**21**	**Fem år**	**Irak**	**Arabiska**