



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige kan
dom lära mycket av”

Fyra svenska som andraspråklärares syn på och användning
av skönlitteratur i undervisningen, i förhållande till kulturarv,
en litterär kanon, identitet, språkutveckling, normer och
skolans demokratiseringsuppdrag.

Linnéa Mattsson

Inriktning: LAU390

Handledare: Ingegerd Enström

Examinator: Einar Korpus

Rapportnummer: HT13-1170-02

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: "Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige kan dom lära mycket av" – om skönlitteratur i svenska som andraspråksundervisningen

Författare: Linnéa Mattsson

Termin och år: HT13 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Ingegerd Enström

Examinator: Einar Korpus

Rapportnummer: HT13-1170-02

Nyckelord: Skönlitteratur, svenska som andraspråk, kulturarv, identitet, litterär kanon, språktuveckling

I det här examensarbetet behandlas fyra svenska som andraspråkslärares förhållningssätt gentemot skönlitteratur i deras undervisning. Syftet med examensarbetet har varit att, med hjälp av halvstrukturerade intervjuer, undersöka hur verksamma svenska som andraspråkslärare förhåller sig till skönlitteratur i undervisningen. Intervjusvaren har sedan jämförts, analyserats och diskuterats med tidigare forskning. Examensarbetet är en kvalitativ studie och har inget generaliserings syfte, det har snarare funnits en strävan att tolka och analysera enskilda svenska som andraspråkslärares uppfattningar kring skönlitteratur. Genom frågor beträffande intervjupersonernas val av skönlitteratur till undervisningen, deras syfte med skönlitteratur i undervisningen samt huruvida de ser sig själva som överförare av ett sådant kulturarv som nämns i läroplanens värdegrund, har slutsatsen dragits att undervisning kring skönlitteratur i undervisningen är komplex. Den är komplex på så vis att svenska som andraspråkslärare har många aspekter att ta hänsyn och förhålla sig till när det gäller skönlitteratur. I examensarbetet presenteras komplexa aspekter med skönlitteratur i andraspråksundervisningen så som samhällsstrukturer, normer, språkutveckling, identitetsutveckling, skolans demokratiseringsuppdrag, en eventuell obligatorisk litterär kanon samt kulturbegreppet. Begreppet kulturarv har en särskild ställning i examensarbetet. Med bakgrund i formuleringen i värdegrunden om att fostran och utbildning i djupare mening handlar om att överföra ett kulturarv, har begreppet analyserats och ifrågasatts. Framförallt har slutsatsen dragits att formuleringen är diffus och att det saknas en definition av begreppet kulturarv i läroplanen. Utan definition kan det tolkas som att det finns *ett* gemensamt kulturarv vilket innebär att formuleringen inte klingar väl med kursplanen i svenska som andraspråks uppmanande om att eleverna ska få läsa skönlitteratur från hela världen. En av de främsta slutsatserna som presenteras i examensarbetet är att svenska som andraspråksundervisning är komplicerad och att komplexiteten tycks ställas på sin spets när det gäller skönlitteratur.

Förord:

Examensarbetet har utförts individuellt och det av olika anledningar. Den främsta anledningen är att jag är intresserad av att fortsätta inom akademien och vill ha mina dörrar öppna för forskning i framtiden, då en enskild uppsats på kandidatnivå är ett måste. Det har såklart funnits både för- och nackdelar med att skriva enskilt. Fördelarna har varit att jag kunnat arbeta samtidigt och att jag inte behövt anpassa mig utefter någon annan än mig själv, medan nackdelarna har varit att inte ha någon att bolla med när skrivandet har gått trögt och idéerna sinat.

Jag vill tacka de lärare som ställde upp och lät sig intervjuas, utan dem hade det inte blivit något examensarbete. De gav mig inte bara underlag för mitt examensarbete, utan inspirerade mig till att så snart som möjligt börja arbeta som svenska som andraspråkslärare och framförallt till att arbeta med skönlitteratur i undervisningen!

Slutligen ett tack till min handledare Ingegerd Enström, som tålmodigt svarat på mina frågor och noggrant läst mina utkast. Genom pedagogisk handledning har hon varit en stor hjälp i mitt skrivande.

Linnéa Mattsson
30 december 2013

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och frågeställningar	2
2. Teoretisk anknytning.....	3
2.1. Kulturarv och litterär kanon	3
2.2 Kulturarvet och en litterär kanon ur ett andraspråksperspektiv.....	4
2.3 Skönlitteraturens roll i identitetsutvecklingen	5
2.3.1 Identitet och språk	5
2.3.2 Identitet och inkludering	5
2.4 Språklig socialisation	7
2.5 Skönlitteratur, interaktion och språkutveckling.....	7
2.6 Ordförrådet och texttyper	9
3. Metod och material	10
3.1 Material och urval	10
3.2 Genomförande.....	11
3.3 Metodkritik	12
4. Resultat	13
4.1 Syftet med skönlitteratur och valet av skönlitteratur i undervisningen.....	13
4.1.1 Annika.....	13
4.1.2 Sofia.....	14
4.1.3 Oskar.....	14
4.1.4 Hilda	15
4.2 Kulturarv och en litterär kanon.....	16
4.2.1 Annika.....	16
4.2.2 Sofia.....	16
4.2.3 Oskar.....	17
4.2.4 Hilda	17
5. Sammanfattning och diskussion	18
5.1 Syfte med skönlitteratur i andraspråksundervisningen.....	18
5.1.1 Identitet.....	18
5.1 Språkliga aspekter.....	20
5.2 Skönlitteratur och kulturarv	23
5.3 Slutsats.....	25
5.4 Fortsatt forskning	26
6. Referenslista	27
BILAGA 1	29

1. Inledning

1.1 Bakgrund

I svenska som andraspråksämnets kursplan framgår det tydligt att skönlitteratur är en viktig del av undervisningen. I kommentarmaterialet till kursplanen i svenska som andraspråk går det att läsa:

Litteraturens roll i kursplanen är stark. Ett syfte med undervisningen i svenska som andraspråk är att eleverna ska *möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen*. Undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att läsa och upptäcka glädjen i att med hjälp av litteraturen förflytta sig i tid och rum och ta del av andras berättelser. På så sätt kan de utveckla läslust och intresse för litteratur. För att få ett brett perspektiv på litteraturen räcker det inte att läsa modern svensk skönlitteratur, utan denna måste kompletteras med litteratur från andra delar av världen och från andra tider. (Skolverket 2007)

Det framgår således av kursplanen att skönlitteraturen ska spegla den mångkulturella elevgruppen och i kommentarmaterialet går det även att läsa: ”Det är således betydelsefullt för undervisningen i svenska som andraspråk att eleverna får läsa översatt skönlitteratur från de områden i världen där de har sitt ursprung” (Skolverket 2007). Det kan i sammanhanget förefalla komplext att läroplanens värdegrund poängterar att: ”utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper - från en generation till en annan” (Skolverket 2011). Värdegrunden omfattar, enligt Skolverket (2013), våra grundläggande, demokratiska värden som samhället vilar på. Så som till exempel alla människors lika värde, jämställdhet och individens frihet och integritet. Skolverket formulerar att ”värdegrundsarbetet sker överallt och hela tiden. Barn och elever ska känna sig trygga och få vara som de är” (Skolverket 2013).

Frågan som intresserar mig är hur andraspråkslärare förhåller sig till och resonerar kring den motsättning som tycks råda mellan läroplanens värdegrund och kursplanen i svenska som andraspråk. Hur efterlevs dessa riktlinjer som uttryckts i läroplanens värdegrund och kursplanen i andraspråksundervisningen? Används skönlitteratur på det sätt som kursplanen föreskriver? Hur förhåller sig lärare till det faktum att kursplanen i svenska som andraspråk uppmanar till skönlitteratur från alla delar av världen, samtidigt som det i värdegrunden står att utbildning handlar om att överföra ett kulturarv? Komplexiteten kan förefalla som speciellt tydlig i nedanstående citat ur värdegrunden, där ett gemensamt kulturarv anses som relevant för en kulturell mångfald och solidaritet:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. (Skolverket 2007)

Jag kommer i mitt examensarbete att resonera kring om och hur undervisningen och elever kan påverkas av, som det verkar, dubbla budskapet i läroplanen. Med avstamp i intervjuer med svenska som andraspråkslärare kring dels om de ser på skönlitteratur som en del av det gemensamma kulturarv som ska ”föras över” på eleverna, dels även varför de använder sig av

skönlitteratur i undervisningen samt hur de väljer skönlitteratur att använda i undervisningen, kommer jag att konkretisera tidigare forskning och teorier kring skönlitteratur i svenska som andraspråksundervisningen.

1.2 Syfte och frågeställningar

Mitt huvudsakliga syfte är att hitta mönster och variationer i svenska som andraspråkslärares uppfattningar kring skönlitteratur i undervisningen och jämföra deras erfarenheter och åsikter med tidigare forskning. Genom mitt examensarbete hoppas jag få reda på vilket syfte skönlitteratur tjänar för de intervjuade svenska som andraspråkslärarna och även hur och varför de väljer den skönlitteraturen de gör till sin undervisning.

Ett mer precist syfte är även att undersöka huruvida svenska som andraspråkslärare anser att undervisningen kring skönlitteratur handlar om att överföra ett svenskt kulturarv samt i vilken utsträckning de ser sig själva som kulturbärare som ska överföra den svenska kulturen och litteraturen till eleverna. Därmed kommer jag också undersöka lärarnas inställning till en obligatorisk litterär kanon i den svenska skolan. Mer konkret är mina frågeställningar formulerade:

- **I vilket syfte använder svenska som andraspråkslärarna skönlitteratur i undervisningen?**
- **Vilken skönlitteratur väljer svenska som andraspråkslärare till sin undervisning, hur motiverar de sitt val och hur förhåller de sig till det svenska kulturarvet i valet av skönlitteratur?**

2. Teoretisk anknytning

2.1. Kulturarv och litterär kanon

Fram till 1960-talet uppfattades skönlitteraturen och undervisningen kring den, enligt Landmark och Wiklund ”som bärare av nationalidentiteter eller kulturarv” (2012:15). Det ansågs av stor vikt att undervisningen skulle cirkulera kring ett antal litterära storverk, Landmark och Wiklund skriver i sin bok, vilken utgår från ett andraspråksperspektiv på litteraturundervisningen, att de litterära klassikernas värde inte gick att ifrågasätta eller överhuvudtaget att diskutera (2012:15). De menar vidare att det fortfarande, i de samtida styrdokumenten, finns vissa spår av denna uppfattning om den finare litteraturen som något som också ska förfina och bilda eleverna.

Persson som skrivit om litteraturundervisningen efter det han kallar den kulturella vändningen, refererar till den debatt som uppstod år 2006, då en motion lämnades av en folkpartistisk ledamot om att den svenska skolan borde införa en obligatorisk litteraturlista ”med svenska författare och verk av särskild betydelse” (2007:8). Persson (ibid:7) förklarar likt Landmark och Wiklund, att motionen genomsyras av liknande resonemang som i slutet av 1800-talet, när det talades om ”ett folk, ett språk, en litteratur” och att det i skolan skulle läsas den mest kända svenska litteraturen och ingen annan litteratur. Syftet då, menar Persson, var att ”skapa goda svenska medborgare genomsyrade av fosterlandskärlek”. Persson är kritisk mot kulturarvsbegreppet i läroplanen, men analyserar även förslaget om en obligatorisk litterär kanon med kritiska ögon: ”Förslagets etnocentriska slagsida upprörde” skriver Persson (2007:9) om det ovan nämnda förslaget. Persson frågar sig om det här en slump, att ett förslag med syfte om att värna om den svenska litteraturen och vårt kulturarv kommer samtidigt som det blåser högerextrema vindar igenom Sverige och övriga Europa.

Kåreland (2009:102) har i likhet med Persson uppfattningen att litteraturundervisning kring det förra sekelskiftet innebar att förmedla de rätta värderingarna så som nationalism och arbetsmoral. Hon berör också diskussionen om en litterär kanon när hon skriver ”kanonbegreppet har luckrats upp” (2009:102). Hon syftar på att undervisningen kring skönlitteratur nu är betydligt bredare och mer komplex än att undervisa kring en redan förutbestämd obligatorisk lista med skönlitteratur. Samtidigt betonar Kåreland att en litterär kanon kan var behjälplig därför att elever idag saknar gemensamma, kulturella referensramar som kan underlätta förståelsen och kommunikationen med andra människor. En sådan kanon, menar hon, kan även stärka den nationella identiteten. Kåreland jämför med Danmark, där det införts en förteckning med obligatorisk skönlitteratur av danska författare i skolan och skriver att den ”kan ses som ett försök att återupprätta litteraturens betydelse i en tid då den är trängd av marknadskrafterna och den snabba utvecklingen av de elektroniska medierna” (2009:132). Hon anser vidare att alla elever bör få ta del av den litteratur som fångat generationer av läsare.

Brodow och Rininsland (2005) beskriver hur lärare i grundskolans senare år och i gymnasiet använder sig av skönlitteratur och har undersökt hur lärare ställer sig till litteraturundervisning för att förmedla kulturarvet och en litterär kanon. Av undersökningen framgår att de intervjuade lärarna anser att kursplanens formulering om kulturarv är diffus och att de därför fick lita på sina egna värderingar, vilket ofta resulterar i att lärarna valde texter som engagerade eleverna istället för att representera kulturarvet (Brodow & Rininsland 2005:77). Även Kåreland hänvisar till de många undersökningar som gjorts om skönlitteratur i skolan

och att kontentan av dem talar för att lärarna tycker det är allt svårare att använda svenska klassiker i sin undervisning, ofta för att de inte anser att de ”går hem” hos eleverna (2009:104). Många lärare väljer, enligt Kåreland (ibid:118), bort klassikerna när de undervisar kring skönlitteratur på grund av den diffusa formuleringen i läroplanen, något som även Bradow och Rininsland betonar. Kåreland är av åsikten att otydligheten bidrar till att lärare väljer skönlitteratur efter egna preferenser och att litteraturundervisningens demokratiseringsaspekter då får större fokus än ”estetisk njutning eller studium av litteraturen” (2009:118). ”När lärare idag väljer litteratur att läsa med sina elever styrs de kanske inte i första hand av de värderingar som litteraturen kan tänkas förmedla” (Kåreland 2009:104), skriver hon och påminner samtidigt om skolans uppdrag att förmedla demokratiska värderingar.

2.2 Kulturarvet och en litterär kanon ur ett andraspråksperspektiv

Molloy ifrågasätter vems kulturarv det är värdegrunden menar att vi lärare ska överföra och påpekar även att det är omöjligt att diskutera kulturarvet som om det vore detsamma för alla elever och lärare (2011:21f). Så gör även Persson (2007:35f) när han argumenterar för att Sverige inte längre har en homogen kultur och att kulturbegreppet i allmänhet och uttrycket *överföra ett kulturarv* i synnerhet därför blir problematiskt när det används i läroplanen.

Kåreland för resonemanget om kulturarvet vidare när hon skriver att ”kultur är som vi sett inte något som kontinuerligt förändras och ständigt är under ’förhandling’. Ett kulturarv är således inte något statiskt” (2009:134). Kulturen är flerstämmig, menar Kåreland (2009:134), och det blir därför komplicerat att påstå att vi har *en* kultur eller *ett* kulturarv. Hon visar på en ambivalens i läroplanen när den uppmanar till att värna om kulturarvet samtidigt som en förståelse för andra kulturer och solidaritet över nationsgränserna ska utvecklas (2009:131).

Formuleringen om kulturarvet i värdegrunden (se avsnitt 1.1) ifrågasätts även av Persson (2009), som ställer sig undrande till om det egna och det gemensamma kulturarvet är samma kulturarv och även hur det gemensamma kulturarvet definieras. Det verkar finnas en dubbel vilja hos läroplansförfattarna att dels erkänna, dels inte erkänna kulturarvet ur ett bredare perspektiv än endast det nationella, skriver Persson (2009:35). Begreppet ”kulturarvet” är diffust, hävdar han, och pekar på att begreppet sällan konkretiseras, vilket öppnar upp för frågan om ”kulturarvets innehåll tas för givet, eller om det finns en rädsla för att ökad konkretion skulle ge upphov till kontroverser” (2009:36).

Persson (2009:34) betonar även att det finns en överhängande risk för att andraspråkselever, om begreppet kulturarv tolkas som endast ett nationellt sådant, kan känna att deras tidigare erfarenheter och bakgrunder inte är av relevans, när dessa inte behandlas i den skönlitteratur som används i undervisningen. Löthagen och Staaf belyser skönlitteraturens fördelar i andraspråksundervisningen. Även de poängterar även vikten av att andraspråkselevernas tidigare erfarenheter och bakgrunder ska inkluderas i den skönlitteratur som de läser i undervisningen (2008). De anser att skönlitteraturen kan användas som redskap för eleverna att kunna ta del av den svenska kulturen och värdegrunden, men att det lästa i det fallet ska diskuteras och jämföras med elevernas tidigare kulturella referensramar och erfarenheter (Löthagen & Staaf 2008:121ff). Löthagen, Lundenmark och Modigh poängterar vikten av att inkludera andraspråkselevernas bakgrunder, så som kultur och språk, i all andraspråksundervisning och även i undervisningen kring skönlitteratur (2008:34f). Böckerna i undervisningen, understryker de, bör vara en del av den interkulturella miljön, där elevernas

språkliga och kulturella bakgrund synliggörs och uppmuntras (ibid).

2.3 Skönlitteraturens roll i identitetsutvecklingen

2.3.1 Identitet och språk

Många är de som kommit fram till att det finns ett tydligt samband mellan identitet och språk, Haglund (2004) är en av dem som beskriver komplexiteten mellan språk, identitet, samspel och samhälle. Hon förklarar att identitetsbegreppet är komplicerat och att identitet konstrueras i ”ofta motsägelsefulla kontexter, vid olika tidpunkter och i samspel med olika individer” (2004:382f). Det finns tendenser, menar hon, till förenklade förklaringar av barn och ungdomars identitetsuppbyggnad. Ett exempel på en sådan förenkling är när elever tillskrivs en redan fastställd identitet och kategoriseras utefter till exempel etnicitet (2004:383). En sådan förenkling och därmed kategorisering av elever är, enligt Haglund, ett sätt för majoritetsgruppen att kontrollera mångfalden. Konsekvensen blir, fortsätter Haglund (2004:384) att eleverna med utländsk bakgrund får sina språk och kulturer förminskade, vilket hon poängterar inte är önskvärt i undervisningen.

Bårbäck och Sjöqvist beskriver hur skönlitteratur i andraspråksundervisningen kan fungera positivt för identitetsutvecklingen:

Skönlitteraturens teman känner inga etniska eller nationella gränser. Existentiella frågor om liv, död, kärlek, relationer, utanförskap eller godhetens och onskans natur är alltid aktuella och närvarande. Det är ämnen som handlar om hur det är att leva och den erfarenheten delar vi alla. Skönlitteraturen ger öppningar för att diskutera även ”svåra frågor”. För där själva verkligheten ibland kan kännas för nära, för svår och smärtsam att ta in, kan konsten och litteraturen tolka eller gestalta denna verklighet så att vi kan ta den till oss.” (Bråbäck & Sjöqvist 2001:208)

Bårbäck och Sjöqvist analyserar fördelarna med skönlitteratur i andraspråksundervisningen och menar här att skönlitteraturen ger eleverna en chans att kanalisera svåra ämnen som till exempel existentiella frågor (2001:208f). Denna chans, menar de, är särskilt viktig för andraspråkseleverna, eftersom språket inte alltid hinner med tankarna. Genom skönlitteraturen får de en möjlighet att uttrycka sina djupare tankar och reflektioner, vilket stimulerar eleverna kognitivt och bidrar till en positiv identitetsutveckling.

2.3.2 Identitet och inkludering

Att förminska och marginalisera elevernas tidigare erfarenheter, så som språk och kultur, betyder med bakgrund i Haglunds resonemang att elevernas identitetsutveckling hämmas. På samma spår är Elmeroth (2012:83f) när hon menar att andraspråksundervisningen tenderar att sträva mot en ”försvenskning” av eleverna och att undervisningen innebär ”fostran i likhet med den svenska kulturella normen”. Hennes erfarenhet är att andraspråkselevens tidigare kunskaper och erfarenheter inte ses som tillgångar i undervisningen, utan istället upplevs som problem (2012:83). När undervisningen fokuserar på likhet och enbart på det svenska leder det till begränsningar för både individen och samhället, menar Elmeroth. Om en elev upplever att hans eller hennes tidigare erfarenheter och kompetens inte accepteras eller är av värde, kan han eller hon känna sig diskriminerad och inkompetent (2012:88). Löthagen är av samma

åsiikt och menar att vi bör sträva mot en interkulturell miljö som istället för att se till andraspråkselevernans brister, ”synliggör och uppmuntrar elevernas språkliga och kulturella bakgrund, samtidigt som man inte tänker i kategorier av ’vi’ och ’de’ utan att alla är ’vi’” (2008:34).

Den homogena undervisningen som utgår ifrån en och samma norm och konsekvenserna för en sådan undervisning är något Tesfahuney (1999:67) diskuterar. Hans huvudtes är att ”utbildning spelar en avgörande roll i (åter-) skapandet av västerländsk, manlig, vit hegemoni; ett rum i vilket klass, genus och ras-relationer formuleras och upprätthålls”. Han kategoriserar vårt utbildningssystem som en monokulturell utbildning, där han anser den västerländska normen vara helt central. Tesfahuney (1999:66) vill inte diskutera mångkulturalismen ur ett bristperspektiv, till exempel utifrån de problem som finns på mångkulturella skolor. Han tar avstånd från en sådan fokusering på den mångkulturella utbildningen som separerad från den övriga skolan och samhället. Istället för Tesfahuney en diskussion kring hur den mångkulturella utbildningen ska bli en självklarhet i all utbildning:

En verkligt mångkulturell utbildning skulle syfta till att vara icke-elitistisk, i den meningen att den syftar till att vara ett majoritetsprojekt där pedagogiken, idéerna och prioriteringarna utgår ifrån behoven hos alla människor. Utbildningen skulle också syfta till att vara en utbildning där alla, oavsett bakgrund finner sig själva och kan identifiera sig med innehållet i undervisningen. Detta innebär att utbildningen skulle bygga på en grundläggande öppenhet inför olika perspektiv. (Teschahuney 1999:79)

Elmeroth (2008) resonerar i linje med Tesfahuney, när hon förklarar begreppen andrafiering, exotisering och social identitet. Vi förhåller oss, enligt Elmeroth (2008:28), till världen genom en kategorisering av ”vi och dom”. Genom en sådan uppdelning skapar vi vår sociala identitet och genom att värdera ”vi” högre än ”dom”, får vi en positiv självbild, vilket enligt Elmeroth är ett grundläggande mänskligt behov. Andrafieringen sker när vi-gruppen, eller inne-gruppen, skapar sina egna sanningar, sanningar som ”betraktas som normala, medan de andra gruppernas sanningar betraktas som avvikande” (Elmeroth 2008:28). Med utgångspunkt i de egna sanningarna, det vill säga normerna, dömer vi och exotiserar ”dom andras” normer och kultur. Det handlar om att se sin egna kultur som den bättre och den centrala och Elmeroth benämner fenomenet som etnocentrism (2008:30). ”När den egna kulturen blir normen, är det svårt att föreställa sig att det finns andra sätt att se på världen (...)” (Elmeroth 2008:30). De här fenomenen är, enligt Elmeroth, vanliga i den svenska skolan och leder till strukturell diskriminering.

Andersson, Löthagen och Sohlgren (2013) är alla författare till en antologi med skönlitterära verk som passar i svenska som andraspråksundervisningen. I teorikapitlet till antologin presenterar de forskning kring skönlitteratur i svenska som andraspråksundervisningen. De menar att andraspråkselevernans erfarenheter och bakgrund absolut ska ses som tillgångar, men att det finns en risk att undervisningen ”försöker lyfta in elevernas bakgrund genom att peka på likheter och skillnader i tid och otid” (2013:38). Skönlitteratur är enligt dem ett bra verktyg i undervisningen för att undvika en sådan ständig jämförelse. De förklarar att eleverna i skönlitteraturen ges tillfälle att själva lyfta fram och diskutera skillnader och olikheter mellan till exempel värderingar, samhällen och kulturer.

Det ständiga jämförandet är även något Forshagen (1998:12f) reflekterar kring, även han använder begreppet exotisering, fast med en något annorlunda innebörd än Elmeroth. Han skriver utifrån egna erfarenheter när han utsett eleverna till representanter för sina ursprungsländer. Han berättar om hur han velat uppmärksamma elevernas bakgrunder genom

till exempel temaveckor med olika länder och hur han var med och organiserade skolans dag och de grekiska eleverna fick dansa en grekisk folkdans, medan de övriga eleverna valde att dansa hiphop eller spela upp ett teaterstycke. Genom exotisering och stereotypisera eleverna menar Forshagen att han tog ifrån dem rätten att bestämma sin egen identitet, hans analys i efterhand lyder: ”genom att ständigt fokusera på elevernas ursprungsland förmedlade jag att jag i första hand betraktade dem som representanter för sitt ursprungsland, oberoende hur eleven såg på sig själv. Valet av identitet var inte deras, utan mitt, och den var framförallt nationell” (Forshagen 1998:14). Lärare ska uppmuntra eleverna att, i sitt identitetsskapande, utforska sitt ursprung och söka sina rötter, enligt Forshagen. Men, framhåller han, det måste vara på elevernas egna initiativ, annars blir det läraren som tillskriver elevens ursprung och därmed hans eller hennes nationella identitet. En annan av sina personliga erfarenheter som Forshagen (1998:11) diskuterar är när han i början av sin lärarkarriär tog för givet att alla elever var lika honom själv i den ålder och förutsatte att alla elever hade förkunskaper, förutsättningar och behov som liknade hans egna, han behandlade alla elever lika och skröt om det. Det som han gjorde och skröt om, förklarar han nu, var att nonchalera elevernas bakgrunder (ibid).

2.4 Språklig socialisation

Flera forskare, däribland Heath (1986), har kommit fram till att språk och språkanvändning på ett komplext sätt är socialt och kulturellt betingade. I Heaths (1986) avhandling utgick hon från tre olika sydstatliga områden i USA med olika socioekonomiska förutsättningar och jämförde barnens skolframgång. Det framgår att barnen från det område där majoriteten var medelklass klarade sig bäst i skolan, medan de barn som kom från hem där till exempel läs- och skrivvanorna minst överensstämde med skolan, klarade sig sämst. Heath (1986:97) förklarar sina resultat med att lärare utgår ifrån att alla elever har samma bakgrund när det gäller den litterära uppfostran, men att läsandet och skrivandet egentligen handlar om inlärd vanor. Vanor som formas långt innan de börjar skolan.

”In the early stages, and in later requirements for reading to learn at more advanced stages, children from the three communities respond differently, because they have learned different methods and degrees of taknig from books” (Heath 1986:120).

Barn kommer alltså till skolan med skilda synsätt på läsande och skrivande och har redan vid skolstart olika förutsättningar för att bli framgångsrika läsare och skribenter. Naucclér (2004:439) refererar till Heaths undersökning och diskuterar kring hur studien, tillsammans med andra liknande studier, visar hur skolan har misslyckats med att ta emot och undervisa minoritets elever, så som de med utländsk bakgrund. De elever som räknas som ”svaga” läsare är de som oftast inte har en stark litterär uppfostran och de måste få undervisning i hur ”man kan ta sig in i texten och tillgodogöra sig olika texters innebörder” (Naucclér 2004:453). Enligt Naucclér ska alla elever ges möjlighet att berätta, förklara och argumentera utifrån det lästa och hon menar att enkla läsuppgifter oftast inte gynnar läsförståelsen, utan endast avkodningsförmågan.

2.5 Skönlitteratur, interaktion och språkutveckling

Samtalet bör stå i fokus vid arbetet kring skönlitteratur, anser Molloy (2008:334) och frågan varför vi ska läsa litteratur ska även innefatta frågan varför vi ska *samtala* kring den. Molloy

(2008:332f) är av åsikten att samtal kring litteratur har många fördelar och en av dem är att litteratursamtal bidrar till skolans demokratiseringsuppdrag. När eleverna läser och diskuterar det lästa får de, dels i litteraturen, dels i samtalen, ta del av och lyssna på andra åsikter och erfarenheter och det, framhåller Molloy, är grundstenarna i en demokrati. Hon refererar även till Persson som menar att eleverna utvecklar sin narrativa fantasi genom skönlitteratur. Narrativ fantasi är, enligt Persson och en amerikansk filosof vid namn C.Nussbaum "förmågan att leva sig in i hur andra människor - med annorlunda villkor, erfarenheter och värderingar - tänker, känner och lever". Det är en empatisk förmåga, menar Persson som handlar om "att kunna se sig själv i den andre och den andre i sig själv" (2007:257). Denna narrativa fantasi och empatiska förmåga som då, enligt Persson och Molloy, utvecklas i läsning av och samtal om skönlitteratur, klingar väl med skolans demokratiseringsuppdrag. Molloy (2008:342) anser vidare att ett litteratursamtal ger eleverna möjligheter att både känna förståelse och empati för olika fiktiva personer i skönlitteraturen samtidigt som de, genom samtalet, kritiskt kan granska sina egna och andra människors åsikter och värderingar. För Chambers (2011:22) är läsning ett sätt att tänka och han hänvisar till författaren C.S Lewis som en gång har sagt att när vi läser blir vi tusentals olika personer, men förblir ändå oss själva. Men för att elever ska kunna leva sig in i de tusentals personernas liv och bli tänkande läsare menar Chambers att de behöver prata om det lästa eller mer precist lära sig att samtala om böcker på ett kritiskt och medvetet sätt (2011:23). I en senare bok av Molloy (2011) presenterar hon en studie om när fyra klasser med många elever med utländsk bakgrund läser och bearbetar olika verk av Selma Lagerlöf. Molloy (2011:20) kommer i studien fram till att det i ett heterogent klassrum med många olika elevbakgrunder finns goda förutsättningar för att skapa kreativa litteratursamtal, just därför att läsarnas repertoarer skiljer sig åt avsevärt. Med repertoarer menar Molloy det samspel som sker mellan läsare och text, i vilket nya kunskaper och erfarenheter skapas.

För att andraspråkseleverna ska utvecklas i språket krävs det att de får ta del av ett rikt och nyanserat språk, ett språk som de enligt Löthagen och Staaf (2009:119ff) inte möter i vardagslivet. Skönlitteraturen, menar de bidrar med nya ämnen, ofta mer avancerade än samtalsämnen i vardagssamtalet och därmed också ett nytt språkbruk. Löthagen och Staaf är av åsikten att skönlitteratur för andraspråkseleverna inte bara är "oerhört viktig utan till och med nödvändig för deras språkutveckling i svenska" (2009:119). Bråbäck och Sjöqvist (2001:208) argumenterar för att ytterligare en fördel med skönlitteratur i undervisningen är möjligheten att använda språket i olika meningsfulla sammanhang. På samma spår om den meningsfulla kontexten är Löthagen och Staaf (2009:121) när de argumenterar för att skönlitteratur är ett lustfyllt och effektivt sätt att utveckla språket och ordförrådet. Bråbäck och Sjöqvist (2001:222) hävdar att diskussion och reflekterande kring skönlitteratur skapar förutsättningar för ett mer abstrakt tänkande. Bråbäck och Sjöqvist drar slutsatsen att man med hjälp av skönlitteratur kan uppnå en tillräckligt hög intellektuell nivå för att utveckla den kognitiva förmågan och språket parallellt. Teorin om att andraspråksundervisningen ska ske på en hög kognitiv svårighetsgrad är central i Cummins inom andraspråksforskningen kända fyrfältare, i vilken han menar att språkutvecklingen bäst sker i en meningsfull kontext där just den kognitiva svårigheten är hög (Löthagen, Lundenmark & Modigh 2008:66f). Cummins diskuterar inte specifikt skönlitteratur i sin forskning men Bråbäck och Sjöqvists resonemang kring de positiva aspekterna med skönlitteratur i undervisningen, så som att den kognitiva förmågan utvecklas och det meningsfulla sammanhanget, kan appliceras på Cummins teorier. Att kunskapsutveckling och språkutveckling går hand i hand är något även kursplanen i svenska som andraspråk betonar (se avsnitt 1.1).

En annan frontfigur inom aktuell andraspråksforskning är Gibbons, som även hon är mycket inspirerad av Cummins. I sammanhanget andraspråkselever och skönlitteratur hänvisar

Gibbons (2002:113f) till schemateorin. Hon förklarar teorin med att läsare använder sig av olika scheman med förkunskaper som de aktiverar för att förstå det lästa. Förkunskaperna är ofta kulturella och utan de rätta kulturella förkunskaperna är det svårt att förstå en text (2002:113). Aktiv läsning händer enligt Gibbons (2002:118) först när förkunskaperna aktiveras och eleven kan göra en koppling mellan det lästa och tidigare erfarenheter. Men, påpekar Gibbons (2002:118f), att koppla skönlitteraturen till elevernas egna erfarenheter betyder inte att litteratur som inte stämmer med elevens kulturella referensram ska väljas bort. Kulturen är en del av att lära sig ett nytt språk och därför, menar Gibbons ska skönlitteratur med en specifik kulturell prägel absolut inte undvikas. Gibbons betonar att det viktigaste är hur litteraturen bearbetas, före, under och efter läsning. ”Hellre än att välja bort böcker med främmande kulturella företeelser (det är ändå snudd på omöjligt) ska läraren försöka bygga upp en kunskap och förståelse hos eleverna så att texten inte känns främmande för dem när de så småningom möter den” skriver Gibbons (2002:119f).

Cummins teorier om den meningsfulla kontexten ligger också i linje med Anderssons et al. (2013:29) åsikt att skönlitteratur ”utgör en grund för ord- och begreppsinsläring i meningsfulla sammanhang”. De redogör också för att arbetet kring skönlitteratur ger en allsidig språkutveckling, dels utvecklas ordförrådet och dels utvecklas även förmågan att läsa aktivt (2013:36).

2.6 Ordförrådet och texttyper

Ordförrådsutveckling och skönlitteratur är sammankopplade och Holmegaard och Wikström (2004:547f) hänvisar till de bokflodsprogram som utvecklats i Nya Zeeland för yngre andraspråkslever. De refererar till det svenska bokflodsprogrammet *Listiga Råven* som bedrevs i Rinkeby under tre års tid, där två lärare och en barnbibliotekarie var projektledare. Projektledarna, Alleklev och Lindvall, menar att utgångspunkten för projektet bland annat var att ”barn lär sig läsa genom att läsa och det är viktigt att barnen får läsa ’riktiga’ böcker, både skön- och facklitteratur, med ett innehåll som barn tycker är intressant” samt att språket alltid ska användas i meningsfull kommunikation (2001:185). Holmegaard och Wikström (2004:548) poängterar att både det svenska projektet och liknande internationella bokflodsprogram har haft en positiv effekt på språkutvecklingen och Alleklev och Lindvall (2001:198) sammanfattar *Listiga råven*-projektet med att eleverna bland annat utvecklade sina ordförråd och sin omvärldskunskap. De summerar sitt projekt med följande ord:

För första gången fick vi svart på vitt att intensiv läsning ger stora resultat både när det gäller språket och förmågan att uttrycka sig skriftligt. Dessutom ger det en allmänbildning som gör det lättare att förstå sin omvärld och därmed ge bättre förutsättningar att lära sig andra ämnen i skolan (Alleklev & Lindvall 2001:198).

De ord som förekommer i skönlitteratur är ofta vardagliga ord, som förekommer ofta i både tal och skrift, påpekar Enström (2004:175). Men de här orden, förklarar Enström, är långt ifrån alla ord som en andraspråksinlärare behöver i sitt ordförråd. Hon menar att alla givetvis har sina egna individuella mål med det nya språket, men att det på avancerad språknivå krävs ord av tre olika kategorier: *ämnesrelaterade facktermer*, det vill säga fackspråk kopplade till ett specifikt ämne, *mindre frekventa ämnesneutrala ”akademiska” ord*, i den här kategorin inbegrips mindre vanliga ord som förekommer inom många ämnen och *mindre frekventa vardagliga ord* det vill säga de ord som inte är bundna till ett specifikt ämne, men förekommer i vardagligt språk (Enström 2013:172). I den sistnämnda kategorin hör de ord som, enligt Enström, kan vålla problem i läsningen av skönlitteratur. Kategorin med mindre

frekventa ämnesneutrala ”akademiska” ord har ett stort omfång och Enström betonar ett utvecklande av denna ordkategori som ”ett angeläget mål, eftersom kunskap om många sådana ord underlättar läsningen av all slags sakprosa” (2013:173).

Liberg (2001:113f) belyser skillnaderna mellan en litterär/berättande text, det vill säga skönlitteratur, och en informerande text, till exempel läromedelstexter. Texttyperna skiljer sig åt och har flera olika stilistiska drag, menar Liberg. En av de största skillnaderna, betonar hon, är förekomsten av deltagaraktiva drag. Medan det i den litterära texten ofta berättas om kännande och tänkande människor som man kan identifiera sig med, kan man på samma sätt inte leva sig in och delta med de fenomen, föremål och föreställningar som ofta förekommer i informerande texter (2001:114). Liberg refererar till Reichenberg som kommit fram till att läromedelstexter kan göras mer lättillgängliga med en ”röst”, liknande de deltagaraktiva drag som kännetecknar en litterär/berättande text. Därför förespråkar Liberg (2001:115) användandet av litterära texter som komplement till de informativa texterna i läromedlen, eftersom skönlitterarens positiva egenskaper, så som de deltagaraktiva dragen, då kan överföras till läromedelstexter. Även Gibbons (2002:85) framhåller dessa olika textgenrer, men nämner flera genrer så som till exempel den återgivande, beskrivande, argumentande och förklarande texten. Gibbons poäng är att eleverna bör bli medvetna om att dessa olika texttyper existerar och även vad som utmärker dem, undervisningen ska vara explicit. (2002:87f). Det är framförallt i skrivundervisningen som Gibbons poängterar vikten av explicit undervisning, men formulerar ”att lära sig ett andraspråk innebär alltså att lära sig de genrer, i tal och skrift, som behövs för att man ska kunna ta del i andraspråkets kultur” (2002:84). Genrebaserad undervisning är alltså, enligt Gibbons, nödvändig i mer än bara skrivundervisningen.

3. Metod och material

Som datainsamlingsmetod har jag valt att använda mig av kvalitativa djupintervjuer med verksamma SVA-lärare i årskurs 7-9. Intervjuformen har valts därför att studien är kvalitativ, vilket innebär att jag på djupet vill förstå deras syn på skönlitteratur i undervisningen. Mer om informanterna och metodvalet går att läsa i avsnitt 3.1 och i avsnitt 3.2 beskriver jag mer detaljerat hur förberedelserna inför intervjuerna och själva intervjuerna gick till. I avsnitten 3.3. analyserar jag slutligen mitt val av metod, för- och nackdelar med metodvalet och även med genomförandet.

3.1 Material och urval

De fyra lärarna som har intervjuats, det vill säga informanterna, är alla utbildade inom svenska som andraspråk och behöriga att undervisa i högstadiet. Undersökningsgruppen är inte representativ för populationen, det vill säga den representerar inte alla svenska som andraspråkslärare. Detta beror på att jag inte har som ambition att representera en större population eller generalisera mitt resultat. Jag har snarare en strävan att förstå och tolka enskilda lärare för att sedan jämföra deras åsikter och argument med tidigare forskning. Det har heller inte funnits tillräckliga resurser för att göra en representativ undersökning med generaliseringsambitioner.

Den icke-representativa undersökningsgruppen har på ett sätt valts ut strategiskt, eftersom informanternas kriterier var förutbestämda, det vill säga att de skulle vara utbildade svenska som andraspråkslärare, vara verksamma inom ämnet och undervisa i års 7-9. Det är inte möjligt att generalisera när informanterna valts ut strategiskt (Stukát 2011:70), därför kommer jag i resultatet inte presentera hur många av intervjupersonerna som har svarat på ett visst sätt, utan jag kommer snarare att jämföra svaren och försöka hitta mönster och variationer. Intervjuerna har varit halvstrukturerade, vilket innebär att jag har använt mig av ett antal huvudfrågor till samtliga intervjupersoner, men sedan ställt individuella följdfrågor. Denna intervjuform har valts därför att jag, som tidigare nämnts, på djupet vill ta del av informanternas tankar kring skönlitteratur i undervisningen.

De fyra intervjupersonerna är färre till antalet än vad som var tänkt från början (se avsnitt 3.2) men intervjuerna gav mig tillräckligt med underlag med många olika perspektiv och uppfattningar kring skönlitteratur i andraspråksundervisningen. För att reducera upprepningar har jag valt att sammanfatta resultatet av intervjuerna utefter mina frågeställningar (se avsnitt 1.2) och utefter intervjupersonerna. Informanterna har själva valt de figurerade namnen och ett förtydligande angående skolan är att ingen undervisning i ”vanlig” svenska bedrivs, utan alla elever följer läroplanen i svenska som andraspråk.

Annika har arbetat som lärare i 14 år och behörig i svenska, engelska och svenska som andraspråk. Från början tog hon examen i svenska och engelska, men valde sedan att läsa svenska som andraspråk på distans, hon har nu läst 60 högskolepoäng i svenska som andraspråk. Hennes ambition är att så småningom läsa ännu mer svenska som andraspråk för att bli behörig även på gymnasiet. Annika har arbetat i fyra år på skolan som ämneslärare i år 7-9. Hon har alltid arbetat på skolor där majoriteten av eleverna har utländsk bakgrund och det inspirerade henne att börja läsa svenska som andraspråk.

Sofia tog sin examen 2011 och detta är hennes andra arbetsplats sedan dess. Hon blev i sin examen behörig i svenska som andraspråk och samhällskunskap, för grundskolans äldre åldrar. Just nu arbetar hon mest som lärare i samhällskunskap, men har cirka tre svenska som andraspråkslektioner i veckan.

Oskar har precis kommit tillbaka från en längre pappaledighet, men har arbetat på skolan i totalt sju år. Detta är hans fjärde arbetsplats, han har tidigare bland annat arbetat på en mottagningsenhet för nyanlända barn och ungdomar och i olika förberedelseklasser. Just nu arbetar han heltid som ämneslärare i svenska som andraspråk, som har läst 90 högskolepoäng i. Han är även behörig i idrott och hälsa, men arbetade bara som idrottslärare sitt första år som lärare.

Hilda har arbetat som lärare i 22 år och har under sitt yrkesliv jobbat med både grundskolans tidigare och senare årskurser. Hon är utbildad mellanstadielärare, men har mest arbetat i års 7-9. Hon läste 30 högskolepoäng i svenska som andraspråk genom lärarlyftet för fem år sedan och arbetar nu i en av skolans förberedelseklasser.

3.2 Genomförande

Jag valde i ett tidigt skede av uppsatsen att fråga sex andraspråkslärare om en intervju. Samtliga lärare arbetar på en skola i östra Göteborg där jag för tillfället har ett vikariat. Jag är bekant med lärarna sedan tidigare och ansåg att chansen var störst att få tag på intervjupersoner där. Fyra av dem svarade positivt på frågan om intervju, medan de andra

avböjde av olika anledningar. De fyra informanterna arbetar alltså på samma skola, en skola där i stort sett alla elever har utländsk bakgrund, men de arbetar i olika arbetslag. Intervjupersonerna blev lovade anonymitet redan vid första förfrågan.

Intervjuerna förbereddes genom att jag formulerade sju huvudfrågor som berörde skönlitteratur i deras undervisning. I ett försök att inte styra informanternas svar, utformades frågorna så öppna som möjligt. Eftersom intervjuerna var av halvstrukturerad form utgjorde frågorna själva stommen i intervjuerna. Utefter grundfrågorna (se bilaga 1) anpassades de övriga frågorna så att intervjuerna blev mer personliga och utvecklade.

Jag har använt mig av en ljudinspelare under intervjuerna, för att sedan många gånger kunna spela upp intervjuerna och analysera dem. Jag har inte transkriberat hela intervjuerna, då detta inte har rymts inom ramen för detta arbete, utan istället har jag valt att transkribera de delar av intervjuerna som är direktciterade i resultatkapitlet. Övriga delar från intervjuerna har jag valt att sammanfatta med egna ord.

3.3 Metodkritik

För att undvika en styrning av svaren har jag försökt ställa så öppna frågor som möjligt och inte lägga egna värderingar i varken frågorna eller svaren. Ytterligare en aspekt på djupintervjuer som metod, vilket kan ses som en nackdel, är att analyserna kan bli ytliga, det vill säga att djupet i intervjuerna fallerar och analysen inte går bakom det bokstavliga innehållet (Stukat 2011:46). För att undvika detta valde jag en relativt liten undersökningsgrupp och att analysera ett mindre antal intervjupersoners svar och på så vis få tid och möjlighet att analysera svaren på ett djupare plan. Med en djupare analys är också chansen större att undersökningens ambition om att jämföra och hitta mönster bland informanternas svar infrias.

Det begränsande antalet intervjupersoner gör att det inte går att generalisera resultatet av undersökningen, men generaliserbarheten har heller aldrig varit ett syfte. Syftet har istället varit att få ta del av lärarnas erfarenheter och reflektioner om användandet kring skönlitteratur i undervisningen och att jämföra deras tankar och åsikter med tidigare forskning.

Två lärare avstod från medverkan i en intervju och dessa externa bortfall kan ses ur olika perspektiv. Dels kan de två lärarna generellt ha en mer negativ inställning till skönlitteratur i undervisningen, vilket hade kunnat ge undersökningen en mer intressant infallsvinkel. Dels är givetvis även tidsbrist en sannolik anledning till varför de två lärarna valde att avstå. För att få tid till förberedelse, fick lärarna veta att temat för intervjuerna var skönlitteratur i undervisningen redan vid förfrågan. Möjligtvis skulle jag ha varit tydligare med att poängtera att intervjun inte skulle vara fokuserad vid teorier och forskning kring skönlitteratur, utan snarare vid lärarnas egna erfarenheter och uppfattning inom temat, eftersom det kan anses vara mer krävande att diskutera teorier än sina egna erfarenheter och det skulle kunna vara en anledning till varför de två lärarna valde att avstå.

4. Resultat

Här nedan följer resultatet från intervjuerna med svenska som andraspråkslärarna. Resultatet presenteras under två huvudrubriker, vilka är baserade på syftet och frågeställningarna (se avsnitt 1.1.) Den första rubriken behandlar intervjupersonernas svar på i vilket syfte de använder skönlitteratur i sin undervisning samt hur valet av skönlitteratur går till, medan den andra rubriken fokuserar på hur intervjupersonerna svarade på frågorna om kulturarvsbegreppet och en litterär kanon.

4.1 Syftet med skönlitteratur och valet av skönlitteratur i undervisningen

4.1.1 Annika

Annika anser skönlitteraturen vara ett mycket bra pedagogiskt verktyg. ”Skönlitteraturen är viktig i mitt klassrum, det har den alltid varit” säger Annika och berättar hur hennes klasser brukar läsa gemensamma böcker och ha boksamtal kring dem. Läsning är en naturlig del av hennes undervisning och hon understryker hur hon märker att eleverna ofta blir engagerade och tycker det är kul med skönlitteratur. Ibland, fortsätter Annika, har hon lyckats få en elev att läsa ut en hel bok för första gången: ”då blir man glad i hjärtat”. Läslusten är något hon jobbar väldigt mycket kring med sina elever. Hon berättar hur boksamtalen ofta inspirerar eleverna till att läsa. Annika menar att boksamtalen gör att eleverna känner att det blir meningsfullt att läsa, eftersom böckerna verkligen diskuteras och analyseras. Många gånger kommer de in på riktigt svåra och tunga ämnen, som när de i hennes sjua tidigare i höst läste *Anne Franks dagbok*. ”Många ville prata om hur Anne kände sig när hon gömde sig och jag förstod att flera elever i klassen hade levt som gömda flyktingar i Sverige”. Boken hade lett klassen in på ett långt samtal kring den nya lagen från och med 1 juli 2013 som ger papperslösa barn och ungdomar rätten att gå i skolan.

Annika försöker alltid välja skönlitteratur som eleverna kan relatera till på något sätt, helst med någon anknytning till deras bakgrund. Men hon framhåller att det är viktigt att en elev från Iran inte får läsa böcker som utspelar sig i Iran eller av en iransk författare, av den enda anledningen att han eller hon är från Iran. Annika förklarar att hon tycker att det kan bli för stort fokus på var eleverna kommer ifrån ibland, hur vi ber dem göra jämförelser med sina hemländer och låter eleverna fungera som några slags representanter för länder, ”som de kanske inte ens har några minnen ifrån”. Annika berättar om en gång när hon blev för naiv och valde en bok om hedersvåld att läsa som gemensam bok, ”jag visste att mångas liv kretsade mycket kring heder och tänkte att boken skulle kunna hjälpa dem att förstå att det finns hjälp att få om det skulle bli illa”. Hon nämner också att en annan anledning till valet av tema och bok var att eleverna skulle jämföra sina tankar om heder med varandra i klassen och förhoppningsvis öppna upp för en diskussion. När läsningen av boken så satt igång, var det många av eleverna som tyckte att boken gav en fel bild av heder och vad det innebär. Annika kommer ihåg att det blev en stor diskussion i klassen och att hon började ifrågasätta sina egna värderingar och normer: ”vem var jag och bestämma att heder är något dåligt, något som mina elever ska räddas ifrån?” frågar hon sig själv under intervjun.

”Jag tror på att prata om det man läst”, säger Annika övertygande och poängterar hur eleverna av flera anledningar inte kan lämnas själva med sin läsning. Dels har många av hennes elever inte någon stor läsvana och därför, menar Annika, måste de stötts och pushas i sin läsning. Dels behöver eleverna ett forum för att få prata om känsliga ämnen och då

fungerar skönlitteraturen som en väg in i de jobbigare samtalen, ”jag känner mig ofta som en kurator, men många av mina elever har haft det riktigt tufft, jag kan inte blunda för det”, förklarar Annika. Hon berättar också om hur eleverna ofta har ändrat uppfattning om det som de har läst efter att de diskuterat tillsammans. Hon menar att när de gemensamt bearbetar skönlitteraturen är det som om allas tankar och analyser ger det lästa en ny dimension. ”Till och med jag förvånas över saker som jag inte fått med mig när jag har läst boken, men som jag har förstått och börjat tänka på efter att vi har haft boksamtal”, säger Annika. Hennes elever brukar kommentera hur de inte förstod till exempel samband och dolda budskap i boken, men som blir tydliga när de diskuterar tillsammans.

4.1.2 Sofia

”Vi jobbar mycket med ord, som ordförståelse, strategier när man inte förstår ord, nya begrepp och uttryck” svarar Sofia på frågan om ett syfte med skönlitteratur i hennes undervisning. Hon tycker inte särskilt mycket om ”den traditionella ordträningen” säger hon och syftar på till exempel glosor eller veckans ord. Istället försöker hon sätta orden i en kontext och göra undervisningen kring nya ord och begrepp roligare och ett sätt att göra det är att använda skönlitteratur, berättar hon. Hennes svenska som andraspråkselever, det är en årskurs åtta just nu, har läsläxa varje vecka. De läser ett antal sidor hemma som de sedan återberättar på lektionen och då har de också valt ut minst tio ord eller uttryck som de inte förstod, de tar med sig orden till lektionen och jobbar med dem där. ”Ibland byter de ord med varandra, ibland går vi igenom en strategi som de får använda på orden och ibland gör vi någon lek eller spel med orden”, förklarar Sofia.

Hon skulle vilja arbeta mer med skönlitteratur, men tycker det är svårt att hitta böcker som passar hennes elever. Eleverna har läst en del klassiska verk i lättläst version Sofia vet att skönlitteratur i undervisningen har många fördelar och betonar inte bara ordinläringen, utan även att få förebilder för sitt eget skrivande och ”att dom får ta del av andra människors liv och lär sig om platser de aldrig varit på”. Hennes elever visar ofta intresse för världen utanför Sverige, eftersom de har släktingar och vänner i andra delar av världen. Det intresset, säger Sofia, skulle hon vilja utnyttja mer i sin undervisning och till exempel läsa skönlitteratur av internationella författare. Just nu läser Sofias elever nästan bara böcker av svenska författare.

4.1.3 Oskar

När Oskar har arbetat med nyanlända ungdomar har han alltid varit noga med att introducera skönlitteratur på svenska så tidigt som möjligt, ”det gör inget om de inte förstår allt de läser eller som jag läser högt, men de måste höra och läsa språket så mycket som möjligt i början”. Väldigt tidigt i språkutvecklingen, fortsätter Oskar, kan de läsa korta texter, till exempel dikter och sagor. Det som är spännande med sagor är att många elever känner igen dem från sina hemländer och då kan de tillsammans i gruppen prata och jämföra dem på de olika språken. Många av Oskars elever, både när han jobbat i förberedelsegrupp och som ämneslärare, kommer från kulturer där det skrivna ordet och böcker inte har någon framstående position. Han förklarar hur han inte kan utgå ifrån att eleverna är uppväxta med böcker och att många säkert aldrig fått en bok uppläst för dem. ”Vi måste börja från noll, som när man läser en saga för småbarn och pekar på bilder, fast på ett vuxnare sätt då såklart”.

Nu jobbar Oskar inte i förberedelseklass/grupp längre, utan har svenska som andraspråk med två nior, två åttor och en sjuå. ”När de har kommit längre i svenskan, kan vi såklart jobba mycket mer och mer avancerat med skönlitteraturen”, säger Oskar och berättar hur han ofta samarbetar med en samhällskunskapslärare för att göra undervisningen tematisk. I årskurs åtta

pågår just nu ett tema om diskriminering i Sverige och de läser och jobbar med *Tusen gånger starkare* av Christina Herrström på Oskars lektioner. Temat, som inkluderar svenskan och samhällskunskapen, startade med att eleverna fick se halva filmatiseringen av boken och sedan skriva en uppsats om hur de tror filmen slutade. Nu läser de boken och när alla har läst ut den, ska de se resten av filmen. ”En tjej erkände att hon inte kunnat hålla sig, hon hade hyrt filmen och kollat klart på den hemma”, säger Oskar och fortsätter leende ”men det ser jag bara som positivt, vi hade fått henne att bli nyfiken”. För Oskar är det viktigt att skönlitteraturen som klassen läser relateras till andra ämnen, både skolämnen och aktuella ämnen i deras liv och i samhället. Det är därför, betonar han, som han tycker om att arbeta tematiskt. I projekt eller temaarbeten blir läsningen mer än bara läsning och eleverna känner att de kan använda det lästa och lära sig något av det. Oskar konstaterar också att det finns andra fördelar med att integrera svenskämnen med andra teoretiska ämnen. Han menar att eleverna, genom skönlitteraturen, kan få nödvändiga förkunskaper som de kan använda när de läser svårare faktatexter i till exempel natur- eller samhällskunskap. Oskar använder det pågående projektet om diskriminering som exempel, där eleverna i och med läsningen av och diskussionerna kring boken *Tusen gånger starkare* lärt sig många nya ord och begrepp inom temat. ”Dom har fått en mycket djupare förståelse för begreppet diskriminering och vad det innebär och lärt sig många nya ord på vägen”, säger Oskar och menar att det såklart underlättar för dem när de sedan läser svårare facklitteratur inom temat.

4.1.4 Hilda

Det är svårt med skönlitteratur i förberedelsegrupper, inleder Hilda intervjun med. Hon tycker att läsandet får komma senare och att det i början av elevernas tid i den svenska skolan måste få kommunicera och prata så mycket som möjligt. ”Många av de som kommer nu har knappt någon skolbakgrund, hur ska de kunna läsa och jobba med skönlitteratur?” frågar Hilda och syftar på de elever i hennes förberedelsegrupp som är analfabeter. Hon har högläsning för gruppen ibland och vissa elever som har varit i Sverige ett tag och kommit längre med sin språkutveckling har en bänkbok som de läser i varje morgon. Högläsningen brukar vara bilderböcker och andra lättlästa böcker. Hilda berättar att hon tycker det är svårt att hitta böcker som passar hennes elever. De får inte vara för barnsliga, men samtidigt inte för svåra. Bänkböckerna får eleverna själva välja på biblioteket, men Hilda brukar kontrollera så att de väljer böcker på rätt nivå. Med tidigare klasser har Hilda läst böcker av kända, svenska författare, som till exempel Astrid Lindgren och Selma Lagerlöf.

Hilda tycker att ungdomar generellt läser mindre idag än när hon började arbeta som lärare, ”förr läste majoriteten av eleverna hemma och nu får jag vara nöjd om några elever i varje klass läser på eget bevåg hemma”, vilket hon menar gör det svårt att få eleverna att läsa både hemma eller i skolan. Läsintresset finns inte där längre, förklarar Hilda, och medger att hon känner en viss hopplöshet inför att arbeta med skönlitteratur i sin undervisning. Hilda menar att motivationen måste komma inifrån dem själv, hon kan inte tvinga en elev att bli intresserad av att läsa. Dock tycker Hilda att de nyanlända eleverna som hon jobbar med nu ofta visar en nyfikenhet inför böcker och tycker om att gå till skolbiblioteket. Hilda tror att det nog är för att många av hennes elever inte har växt upp med skönlitteratur och kommer ifrån kulturer där böcker inte är en naturlig del av deras liv, hon säger att ”dom verkar tycka det är nytt och spännande liksom”.

4.2 Kulturarv och en litterär kanon

4.2.1 Annika

Annika är splittrad när det gäller det svenska kulturarvet och överförandet av det på sina elever. Hon menar att eleverna bör känna till de mest kända svenska författarna och ”veta vem som skrivit vad”. Hon skulle aldrig använda en roman som till exempel *Utvandrarna* i sin undervisning. Hennes elever har ofta låg motivation till att läsa och att skönlitteratur med komplicerat och gammalt språk skulle inte bidra till att de blir mer motiverade, snarare tvärtom. Det är klart att eleverna ska få en överblick över den svenska, klassiska litteraturen, fortsätter Annika, men det finns många andra klassiker som inte är skrivna av svenska författare som eleverna också bör känna till. Det står ju också klart och tydligt i kursplanen i svenska som andraspråk att eleverna inte bara ska läsa skönlitteratur av svenska författare, påpekar Annika. ”Jag brukar diskutera klassiska verk från hela världen med mina elever och ibland läser vi utdrag från böckerna, som vi jobbar med och pratar om”. Hon vet att en del lärare i svenska och svenska som andraspråk tycker det är väldigt viktigt att eleverna läser ”rätt” böcker, men Annika menar att det är svårt att veta vilka böcker som är de ”rätta” eller de ”fina”. Skönlitteraturen är relativ och det kommer nya, eventuella klassiker hela tiden och därför kan vi inte säga vilken skönlitteratur våra elever bör läsa. ”Vem vet vilka böcker som kommer rankas som klassiker och fin skönlitteratur om tjugo år?” frågar sig Annika.

Debatten om en obligatorisk litterär kanon i skolan anser Annika inte fokuserar på vad som är viktigt i undervisningen kring skönlitteratur. Hon menar att debatten egentligen är onödig, därför att det finns betydligt många fler viktiga aspekter att diskutera gällande skönlitteratur i undervisningen. Till exempel, förtydligar Annika, behövs en diskussion kring läslust och hur vi ska få våra elever att läsa mer och också varför vi ska få våra elever att läsa mer.

4.2.2 Sofia

Sofia betonar vikten av internationell skönlitteratur, men använder just nu mest litteratur skriven av svenska författare i sin undervisning. Det är svårt, tycker Sofia, att hitta passande skönlitteratur från andra delar av världen. Hon är medveten om att det är relevant att inkludera elevernas tidigare bakgrunder i undervisningen, men tycker att hon saknar de rätta redskapen för att göra det i undervisningen. Hon skulle också vilja använda skönlitteratur från elevernas hemländer, eller deras föräldrars hemländer, men förklarar att ”det är känsligt det där med var de kommer ifrån och nationaliteter” säger Sofia. Hon ger ett exempel och berättar om en av hennes elever som är bosnienserb, ”hur ska jag veta om jag ska välja skönlitteratur från Serbien eller Bosnien, i det fallet?” frågar sig Sofia. Precis som att man inte kan säga att alla elever från samma land har samma modersmål, kan man heller inte ta för givet att elever från samma land har samma nationalitet eller etnicitet, förklarar Sofia. Det med etnicitet är speciellt känsligt i högstadietiden menar hon och påpekar hur hennes elever försöker hitta sig själva och en identitet som de trivs med. Sofia menar även att det är lätt att bli moraliserande och nästan utnyttja deras identitetssökande, ibland har hon valt skönlitteratur till elever som hon senare kommit på att hon valt för att ”lära dom en läxa” eller ”visa dom hur det funkar i Sverige”. Det är lätt hänt påpekar hon eftersom många böcker som riktar sig till den mångkulturella elevgruppen ofta har sådana moraliserande tendenser. Sofia berättar om en bok som handlar om en ung kille med utländsk bakgrund som går med i ett kriminellt gäng, men som träffar en svensk familj som tar hand om honom som om det vore deras eget barn. Den unga killen inser att det finns svenskar som är snälla och som vill honom väl och

bestämmer sig för att bidra till det svenska samhället och blir ”ordentlig”. När en av Sofias elever skrev efter att ha läst boken att den var en av anledningarna till varför ”blattar” ibland inte tycker så bra om ”svennar”, förstod hon att boken kanske inte lämpar sig till en 14-åring som försöker hitta sin roll och identitet i samhället.

Generellt anser Sofia att en obligatorisk litterär kanon skulle underlätta för henne som lärare, eftersom hon ofta har svårt att välja böcker att använda i sin undervisning. Om det fanns en lista med redan förutbestämda böcker skulle hon slippa det valet, menar hon och understryker att en sådan lista skulle innebära att det fanns en genomtänkt plan med vilken skönlitteratur eleverna skulle ha läst när de gick ut grundskolan. Det kanske skulle vara bra om det fanns en litterär kanon för svenska som andraspråk och en annan för svenska kommenterar Sofia. Men, funderar hon, debatten kring en sådan litterär kanon verkar bara handla om en lista med skönlitteratur av svenska författare. En kanon som hon skulle kunna tänka sig skulle i så fall innehålla böcker från olika delar av världen, säger hon och framhåller att kursplanen i svenska som andraspråk är tydlig med att eleverna ska läsa skönlitteratur från hela världen och inte bara från Sverige.

4.2.3 Oskar

Oskar tycker att skönlitteraturen ger bra möjligheter att bygga broar mellan alla de kulturer som finns i hans klasser, ”vi jämför olika böcker från olika delar av världen och diskuterar likheter och skillnader”. I en klass hade Oskar ett projekt där eleverna läste böcker av författare från olika länder i Afrika och han berättar hur det ledde dem vidare in på ett arbete i samhällskunskapen om olika former av diktaturer. En sådan möjlighet och ingång skulle aldrig läsning av böcker av bara svenska författare kunnat ge, poängterar Oskar. I den klassen som Oskar använder som exempel gick många elever från Somalia och även några elever från Ghana, vilket gjorde diskussionerna under och efter läsningen ännu mer givande. Diskussionen fick ett helt nytt liv när eleverna med ursprung i afrikanska länder kunde berätta om sina erfarenheter och dra paralleller mellan verkligheten och de böcker som lästes i klassen.

Samtidigt som Oskar mer än gärna använder sig av utländska författare och internationellt erkänd skönlitteratur, tycker han inte att man ska glömma att andraspråkseleverna behöver få ta del av den svenska, gemensamma kulturen. ”Eleverna behöver veta vilka Pippi och Emil är, det är liksom en kulturell grund de behöver för att inte känna sig mer utanför samhället än vad de redan gör”, förklarar han. Han brukar inte använda ordet kulturarv, men tänker att det kanske är det rätta ordet att använda i sammanhanget ändå. Men begreppet kulturarv är diffust, menar Oskar. ”Jag har inget specifikt kulturellt arv som jag känner att jag vill att mina elever ska ta del av, mer än då kanske Astrid Lindgren och möjligtvis Lagerlöf och Strindberg”, säger Oskar. Oskar poängterar att han har svårt att förhålla sig till formuleringen av kulturarv i värdegrunden som något som ska överföras till eleverna och att det överförandet är vad utbildning och fostran egentligen innebär. Liknande sina åsikter om kulturarvet tycker Oskar att en litterär kanon är svår att förhålla sig till och han ställer sig frågan vem som skulle utforma en sådan och vems kulturarv den skulle utgå ifrån.

4.2.4 Hilda

”Viktigt, det svenska kulturarvet är ju en del av samhället och vi som bor här” svarar Hilda vid frågan om hur viktigt hon anser det är att hennes elever får ta del av det svenska kulturarvet, till exempel betydelsefull svensk litteratur. Hilda förklarar att eleverna, för att kunna bli en del av det svenska samhället, bör få undervisning i det som kännetecknar den

svenska kulturen. Hilda menar att andraspråks eleverna för deras egen skull, så att de lättare kan integreras i det svenska samhället, behöver lära sig om den svenska kulturen, så som normer och värderingar. Genom skönlitteraturen kan eleverna få mycket av kulturarvet gratis och därför, menar Hilda, är det en stor fördel att använda sig av en litterär kanon med svensk litteratur i undervisningen. Sveriges historia är till exempel en del av kulturarvet, lyfter Hilda fram och påpekar att eleverna kan lära sig mycket om svensk historia i till exempel Selma Lagerlöfs verk och nämner specifikt *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige* som lärorik för eleverna. Hilda tycker att en obligatorisk litterär kanon i den svenska skolan hade underlättat för henne när hon motiverar elever till att läsa, då hade hon haft något att hänvisa till som alla elever måste läsa, menar hon.

Vidare reflekterar Hilda kring hur vi ska lyckas bibehålla någon slags kulturell identitet om ingen i den yngre generationen får del av kulturarvet. Vi formas av vår kultur och den sitter så djupt inne i oss att vi inte reflekterar över att den formar vilka vi är, menar Hilda. Hon konstaterar att hennes elever inte har växt upp här, utan att de snabbt behöver skolas in i det svenska samhället och hur saker fungerar här.

Jag brukar se det som jag gör dom en tjänst för livet om jag undervisar om hur samhället funkar och våra normer och så. Det är ju i skolan dom kan lära sig sånt, hemma har dom inte så stor koll. Mina elever är oftast dom som kan bäst svenska i sina familjer, dom ska hjälpa till med allt möjligt och får ofta ta ansvar för hela familjen. Det underlättar ju för dom om dom vet hur vi gör här när vi är hos läkaren eller i matbutiken. Eller ja nu när vi pratar om skönlitteratur, vet vem Pippi Långstrump är.

5. Sammanfattning och diskussion

Nedan sammanfattas lärarnas svar i intervjuerna, de sammanfattade svaren kopplas samman med de teorier, undersökningar och forskning som presenterades i avsnittet *Tidigare forskning*. Diskussionen är baserad på de frågeställningar som tillsammans bildar syftet (se avsnitt 1.1). Examensarbetets relevans för läraryrket och undervisningen förtydligas under avsnitt 5.3 och förslag på fortsatt forskning ges i slutet av kapitlet.

5.1 Syfte med skönlitteratur i andraspråksundervisningen

5.1.1 Identitet

Samtliga informanter gör direkt eller indirekt en koppling mellan skönlitteratur och identitet. Annika berättar hur skönlitteraturen har en nästan terapeutisk funktion för hennes elever, där det lästa ofta leder till samtal om tunga, jobbiga ämnen. Skönlitteratur som kanal för existentiella och andra svåra frågor är helt i linje med Bråbäck och Sjöqvist (2001) när de argumenterar för de fördelar som skönlitteratur kan föra med sig för elevernas identitetsutveckling. På samma spår som Annika är Oskar, han använder skönlitteraturen nästan som en integrerad del av samhällskunskap och ser skönlitteraturens möjligheter att diskutera viktiga livs- och samhällsfrågor. Eleverna får då, precis som i Annikas undervisning, en ingång till ämnen som förmodligen hade varit svårare att diskutera utan en bok och deess karaktärer att relatera till. I Annikas och Oskars undervisning kring skönlitteratur finns en tydlig parallell till det Bråbäck och Sjöqvist skriver om att litteraturen kan hjälpa oss att förstå

och ta in det svåra i livet och i världen.

Sofia nämner identitet i samband med valet av skönlitteratur, hon har i all välmening ibland valt uppläxande och moraliserande böcker till elever, oftast av svenska författare, vilket hon i efterhand kan känna har varit fel. Hon berättar hur hon velat lära eleverna något om samhället genom skönlitteraturen och att det ibland har blivit fel. Elmeroths (2008) teorier om vi och dom- gruppen kan förklara Sofias val av böcker till sina elever. Hon menar att vi ser vår egen grupps sanningar som de rätta sanningarna för att stärka vår livsviktiga självbild och för att skapa en social identitet. Samtidigt som vi ser våra sanningar som de rätta, ser vi domgruppens sanningar som avvikande, detta fenomen kallar Elmeroth för andrafiering. När Sofia har valt böcker till sina elever för att ge dem en ”moralkaka” har hon utgått ifrån sina egna sanningar och normer, sin egen moral. I all välmening har Sofia, med Elmeroths resonemang som utgångspunkt, exotiserat och andrafierat eleverna. Denna andrafiering och exotisering kan således förklara Sofias val av skönlitteratur och hennes, ofta omedvetna, vilja att ”försvenska” eleverna. Men viktigt att poängtera i sammanhanget är att Sofia har som ambition, även om hon tycker att det är svårt, att använda sig av skönlitteratur från andra delar världen för att inkludera elevernas bakgrunder och utgå ifrån deras intresse för omvärlden.

Även om Forshagen (1998) och Elmeroths (2008) användning av begreppet exotisering skiljer sig åt, är poängen med båda definitionerna att en exotisering av eleverna leder till strukturell diskriminering. Linjen mellan att bejaka elevernas bakgrund och göra dem till representanter för sitt ursprung, tycks vara hårfin. Det vill säga att linjen mellan att hjälpa eleverna i sitt identitetsskapande och tillskriva dem en redan färdig identitet även den är hårfin. Det som till exempel Oskar gör när han låter eleverna från Somalia och Ghana dra paralleller mellan sina ursprungsländer och den skönlitteratur av afrikanska författare som klassen läser, främjar det elevernas identitetsutveckling eller tar Oskar ifrån dem rätten att bestämma sin egen identitet? Strukturell diskriminering är i många fall inte synlig förrän man pekar på den.

Hilda exemplifierar den ”försvenskning” som Elmeroth skriver om och som bland annat Tesfahuney (1999) menar är en del av den monokulturella utbildningen. Hon är av åsikten att hon gör eleverna en tjänst när hon undervisar om normer och värderingar i Sverige, när hon introducerar dem för det svenska samhället och vårt kulturarv. Den västerländska normen förefaller som helt central i Hildas undervisning och Tesfahuneyns resonemang om en mångkulturell utbildning som utgår ifrån behoven av alla människor och som alla elever kan identifiera sig med, verkar i Hildas undervisning kring skönlitteratur lysa med sin frånvaro. En konsekvens av en monokulturell undervisning är, enligt Haglund (2004), att det inte finns något utrymme för elevernas bakgrunder så som språk och kultur. Elevernas bakgrunder marginaliseras när den svenska normen blir den enda normen, vilket enligt Haglund, får eleverna med olika bakgrunder att känna att deras tidigare erfarenheter inte är värdefulla. När detta händer påverkas elevernas självbild och identitetsutveckling negativt. Enligt Haglund vill majoritetsgruppen, vilken kan sägas vara lärarna i svenska som andraspråksundervisningen, förstå och kontrollera mångfalden. En strategi för att förstå och kontrollera är att förenkla, genom att till exempel förenkla elevernas identitet blir mångfalden bland eleverna lättare att hantera. Haglunds teorier skulle kunna appliceras på Hildas undervisning, där elevernas heterogena bakgrunder tycks ignoreras och förenklas. En nonchalans av elevernas olika kulturer och bakgrunder är något som även Forshagen diskuterar när han nämner hur han har utgått ifrån att hans elever delar hans förkunskaper och har samma behov som han själv hade i den åldern. Det Forshagen diskuterar är ett klassiskt exempel på Elmeroths definition av etnocentrism, när den egna kulturen ses som den centrala normen är det svårt att förstå och föreställa sig att det finns andra sätt att se på världen

Hilda verkar inte uppfylla Tesfahneys (1999) krav på en mångkulturell utbildning, utan hennes undervisning kan snarare ses ur ljuset av Haglunds teorier om kategorisering och Elmeroths etnocentrism-begrepp. Oskars undervisning tycks dock falla inom ramen för den mångkulturella utbildningen enligt Tesfahneys kriterier. Framförallt tycks den göra det när han berättar om projektet med skönlitteratur av afrikanska författare. Tesfahney anser att en mångkulturell utbildning ska symboliseras av öppenhet inför andra perspektiv samt vara icke-elitistisk, vilket Oskars undervisning tycks leva upp till när han berättar hur diskussionerna i undervisningen får nya dimensioner tack vare hans heterogena elevgrupper. Oskars uttalande stärker även Molloy (2011) resonemang om de kreativa litteratsamtal som kan uppstå när elevernas bakgrunder skiljer sig åt. Molloy (2011) har dragit samma slutsats som många andra andraspråksforskare och som även Oskar, Annika och delvis även Sofia verkar ha insett, närmare bestämt att elevernas bakgrunder bör ses som tillgångar i undervisningen. Elmeroth förespråkar starkt inkluderingen av elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper och även Löthagen (2008) poängterar vikten av den interkulturella miljö som uppmuntrar andraspråkselevernas språkliga och kulturella bakgrund.

Det både Annika och Oskar gör i sin undervisning kring skönlitteratur är i linje med Elmeroth och Tesfahneys teorier om den mångkulturella utbildningen. Annika påpekar hur hon alltid försöker se till så att eleverna kan relatera till den skönlitteratur som de läser, till exempel genom att skönlitteraturen har en koppling till deras bakgrund och erfarenheter. Hon är också medveten om att det finns en risk att inkluderingen av elevernas bakgrunder kan gå för långt, en risk som Andersson et al. (2013) diskuterar som den ständiga jämförelsen, när undervisningen fokuserar för mycket på skillnader och likheter. Annika förklarar att hon är försiktig med att låta en elev från Iran läsa böcker av iranska författare, bara av anledningen att eleven har en iransk bakgrund. Hon menar att fokuseringen på elevernas ursprung och jämförandet mellan till exempel elevernas hemländer och Sverige kan gå för långt. Enligt Andersson et al. kan skönlitteraturen användas för att motverka en sådan överdriven fokusering och ett ständigt jämförande, eftersom eleverna då själva får bestämma vilka likheter och skillnader de vill diskutera. På samma spår som Andersson et al. är Forshagen han anser att eleverna själva ska initiera sökandet och utforskandet av sina rötter. Annika ger som exempel när hon försökte göra just det som Andersson et al. och även Forshagen förespråkar. Hon lät eleverna läsa en bok om heder och hedersvåld, för att det skulle öppna upp för diskussion och eleverna då skulle få lyfta sina egna tankar kring ämnet. Exemplet som Annika ger i intervjun kan ses i ljuset av Elmeroths teori kring exotisering, därför att hon senare insåg att hon tagit för givet att hennes syn på heder var den rätta synen. Det Annika också insåg var att hon, genom sina egna subjektiva åsikter, tagit på sig rollen att bestämma att heder alltid är något negativt. Ett strukturellt fenomen, som enligt Elmeroth, är vanligt i skolan och beror på lärarna utgår ifrån att deras egna normer och värderingar är de som betyder och de med högst värde. Så även om Annikas syfte var att öppna upp för en diskussion och använda skönlitteraturen för att få eleverna att diskutera ett känsligt ämne på deras egna villkor, som Andersson et al. (2013) menar är en av fördelarna med undervisningen i skönlitteratur, blev det inte som hon hade tänkt sig på grund av strukturer som hon inte var medveten om tidigare. Exemplet från Annikas undervisning och val av skönlitteratur visar på hur komplex andraspråksundervisningen är och hur det inte finns några färdiga lösningar för hur andraspråkslärare ska arbeta med skönlitteratur.

5.1 Språkliga aspekter

Det Annika, Sofia och Oskar, utifrån intervjuerna, utger sig för att göra med skönlitteraturen i sin undervisning är att ge eleverna möjligheter att utveckla språket i en naturlig kontext. Oskar gör det genom att arbeta tematiskt och ämnesöverskridande, Annika genom de boksamtal som hennes undervisning kring skönlitteratur är centrerad kring och Sofia genom att använda skönlitteraturen vid ordinlärning. Bårbäck och Sjöqvist (2001) är två av de forskare som är överens om att skönlitteratur ger språket ett meningsfullt sammanhang, Löthagen och Staaf (2009) är två andra. De sistnämnda fokuserar på ordförrådet och fördelarna med att lära in nya ord i sammanhang, vilket skönlitteratur erbjuder enligt dem. Samma resonemang som Sofia har om hur det blir mer lustfyllt med ordinlärning i en kontext har även Löthagen och Staaf när de argumenterar för skönlitteratur som användbar för utvecklandet av ordförrådet. Löthagen och Staaf menar även att skönlitteraturen bidrar med ett annat språkbruk än det eleverna möter i vardagen, ett språkbruk med mer avancerade och varierade ord. I motsats till Löthagen och Staaf konstaterar Enström (2004) att de orden som är ofta förekommande i skönlitteratur, även figurerar i vardagliga samtal. Enligt hennes forskning är det orden som tillhör kategorin *mindre frekventa ämnesneutrala "akademiska" ord* som elever behöver utöka sitt ordförråd med, eftersom de orden har en stor omfattning och används i informerande texter, som till exempel facklitteratur. Så även om skönlitteratur verkar ha en positiv inverkan på ordförrådet finns det alltså, enligt Enströms teorier och vid en mer djupgående analys av olika ordkategorier, en del av elevernas ordförråd som kräver andra texttyper än den skönlitterära för att kunna utvecklas.

Olika texttyper berör endast Oskar i intervjuerna, men han gör det indirekt utan att nämna begreppet texttyper.

I samband med fördelarna som han tycker ett tematiskt arbetssätt har, berättar han hur han tycker att skönlitteraturen underlättar för eleverna när de läser facklitteratur i andra ämnen. Oskars åsikter hänger tätt samman med Libergs (2001) hypotes om att använda skönlitteratur som komplement till läromedelstexter, för att ge dem den så kallade "rösten" som symboliserar skönlitterära texter och som gör dem lättare att relatera till än informerande texter. Om eleverna samtidigt läser skönlitterära texter inom samma tema som de läser faktatexter, så som Oskar elever gör, borde de enligt Liberg (2001) överföra de deltagaraktiva dragen som de skönlitterära texterna besitter på faktatexterna och så på sätt öka förståelsen för dem.

Det kan tyckas förvånande att ingen av de resterande intervjupersonerna talar om olika texttyper eller genrer, men å andra sidan ställdes inga intervjufrågor specifikt om texttyper och intervjupersonerna, så som de flesta, förknippar säkerligen skönlitteratur med berättande texter. Men enligt Gibbons, som är inspirerad av genrepdagogen, är en explicit undervisning i de olika genrerna av stor vikt i andraspråksundervisningen. Med bakgrund i Gibbons teorier om genrebaserad undervisning och Libergs resonemang om de drag som skiljer en skönlitterär och en informativ text åt, kan slutsatsen dras att det inte räcker med att läsa skönlitteratur och arbeta kring den, eleverna behöver undervisas även i andra texttyper.

Oskar utnyttjar det meningsfulla sammanhanget som skönlitteratur ger genom sitt tematiska arbetssätt, Sofia gör det genom att använda skönlitteraturen i arbetet med elevernas ordförråd och ordförståelse och Annika genom sina boksamtal. När Annika har boksamtal med sina elever ger hon dem just det som Cummins, enligt Löthagen et al. (2008), anser att andraspråksundervisningen ska eftersträva, det vill säga ett meningsfullt sammanhang och en hög kognitiv svårighetsgrad. Det meningsfulla sammanhanget genom att diskutera det lästa och en hög kognitiv svårighetsgrad genom att inte undgå svåra, kognitivt krävande ämnen. Poängen är, precis som Bråbäck och Sjöqvist (2001) konstaterar, att ett ofullständigt språk

inte ska hämma den kognitiva utvecklingen hos eleverna. Annika ger alltså sina elever, enligt Cummins och de med liknande teorier, de bästa möjligheterna för språkutveckling i och med boksamtalen som löper som en råd tråd i hennes svenska som andraspråksundervisning.

Det finns fler fördelar med boksamtal och den kanske allra främsta tycks var den som Molloy (2008) och Persson (2007) argumenterar för, boksamtalens bidrag till skolans demokratiseringsuppdrag. De anser att eleverna genom skönlitteraturen och samtalen kring den får, precis som Sofia konstaterar i intervjun, ta del av och känna empati för andra människors liv. Den empatiska förmågan utvecklas i och med skönlitteratur och i och med den även den narrativa fantasin, som Persson förklarar med hjälp av C.Nussbaums teorier. Även Annika och Oskars undervisning kring skönlitteratur verkar ha som syfte att medvetandegöra eleverna om andra livsförhållanden under olika tider och i andra delar av världen, vilket är i enlighet med kursplanen i svenska som andraspråk (se avsnitt 1.1). Chambers (2011) är även han en stark förespråkare av boksamtal och enligt honom kan läsning, om man för medvetna och kritiska samtal kring den, bli ett sätt att tänka. Annikas elever verkar ha fått tillgång till de medvetna och kritiska boksamtal som Chambers syftar på, eftersom de ofta tänker annorlunda kring böckerna efter att de har diskuterat dem. Det verkar som Annikas undervisning, med hjälp av välfungerande boksamtal, får eleverna, och även henne själv, att tänka på nya sätt.

Nauclérs (2004) tre begrepp för en god läsförståelse *argumentera*, *berätta* och *förklara* klingar väl med ovanstående teorier bakom boksamtal. Även om Nauclérs inte specifikt nämner läsning av skönlitteratur som en förutsättning för att kunna argumentera, berätta och förklara, förefaller det som hon är en förespråkare av just skönlitteratur eftersom enklare läsuppgifter, enligt henne, inte främjar läsförståelsen. Undervisningen ska ge eleverna samma förutsättningar för att bli bra läsare, även om de inte har en stark litterär bakgrund, vilket många andraspråks elever inte har. Om vi misslyckas med att ge alla elever förutsättningar för att bli bra läsare upprepas resultatet i Heaths (1984) undersökning, där minoritets eleverna med en litterär uppfostran som skiljer sig från skolans, generellt klarar sig sämre i skolan. Oskar och Hilda nämner den språkliga socialisationen i olika sammanhang. Oskar är medveten om att hans elever kommer från länder där det skrivna ordet har skiftande positioner i samhälle. När han läser högt för sina elever och de diskuterar kring det lästa, kan det tolkas som om han använder skönlitteraturen för att jämna ut skillnaderna i elevernas litterära bakgrund och ge dem förutsättningar för att småningom bli bra läsare. Hilda påvisar även hon att hon är medveten om att många av hennes elever inte har haft samma tillgång till böcker som elever som är födda i Sverige har haft och hon berättar att de visar en uppskattning gentemot skönlitteratur. Till synes en mycket bra utgångspunkt för att ge eleverna goda förutsättningar att läsa mycket och använda skönlitteraturen för att argumentera, berätta och förklara.

Boksamtal sker efter läsningen, men ingen intervju person mer än Oskar nämner hur eller om de arbetar med skönlitteraturen innan eleverna läser den. Enligt Gibbons (2002) bör det lästa, för att öka förståelsen, bearbetas före, under och efter läsningen. Speciellt viktigt är detta för andraspråks elever, eftersom deras kulturella referensramar inte alltid stämmer överens med skönlitteraturens. Hon hänvisar till schemateorin, som innebär att läsaren aktiverar scheman med förkunskaper och så på sätt skapar förståelse. I scheman finns förkunskaper så som läsarens tidigare erfarenheter och när inte de räcker till för att förstå textens, ofta kulturella, referenser sker heller ingen koppling mellan scheman, vilket innebär att förståelsen uteblir. Det Oskar gör när han låter eleverna läsa skönlitteratur inom ett visst tema eller ämne innan eller samtidigt som de läser facklitteratur inom samma ämne, är att ge eleverna de förkunskaper som krävs för att förstå de svårare texterna, det vill säga texter som ofta

förutsätter att alla elever bär med sig samma kulturella referensramar och samma scheman. När eleverna möter de svårare faktatexterna kan eleverna, tack vare skönlitteraturen, aktivera sina scheman och på så sätt förhoppningsvis få en djupare förståelse. Gibbons (2002) menar att när elevernas förkunskaper byggs upp på det här sättet, kan andraspråkselever läsa skönlitteratur som inte delar deras kulturella referensram. Hon poängterar att skönlitteratur inte ska undvikas även om den inte överensstämmer med elevernas kulturella referensram, eftersom att lära ett nytt språk också innebär att lära en ny kultur. Ingen av informanterna tycks undvika en sådan skönlitteratur, utan alla fyra säger sig använda till exempel skönlitteratur skriven av svenska författare, vars böcker uppenbarligen inte har samma kulturella referensramar som eleverna.

5.2 Skönlitteratur och kulturarv

Alla de intervjuade lärarna tycker att eleverna bör få läsa svensk skönlitteratur av svenska författare; deras åsikter om i vilken grad de ska få göra det går dock isär. Hilda och Sofia använder bara skönlitteratur av svenska författare i sin undervisning, även som Sofia uttrycker en vilja att använda även utländska författare i sin undervisning kring skönlitteratur. Hon tycker det är svårt och komplext att hitta skönlitteratur med utländska författare och det är av den anledningen som hon använder sig av skönlitteratur skriven av svenska författare. Hilda, däremot, använder sig av skönlitteratur av svenska författare i sin undervisning för att eleverna ska bli bekanta med den svenska kulturen och kulturarvet. Hon tycker att skönlitteraturen kan fungera som ett redskap för eleverna att lära sig om till exempel normer och värderingar och att den ger eleverna en kulturell grund, som är nödvändig för att eleverna ska integreras i samhället. Oskar delar delvis Hildas tankar om en undervisning kring kulturarvet som nödvändigt för elevernas integration, men menar samtidigt att han har svårt att förhålla sig till begreppet kulturarv och vad som egentligen menas med att utbildning och fostran handlar om att överföra ett sådant (se avsnitt 1.1). Enligt Brodow och Rininslands (2005) och även Kårelands (2009) forskning verkar inte Oskar vara ensam om sina funderingar kring begreppet kulturarv, deras undersökningar visar att lärare anser att formuleringen om kulturarv i läroplanen är diffus och att de därför tolkar begreppet olika. Genom Brodow och Rininslands undersökningar om lärares syn på kulturarvet har de kommit fram till att de, på grund av det svårdefinierade begreppet kulturarv och vad som skulle ingå i ett sådant, ofta gör sina val av skönlitteratur i undervisningen utefter vad som engagerar eleverna istället för syftet med att förmedla ett kulturarv. Hildas åsikter om kulturarvet är i linje med Brodow och Rininslands forskning, när hon uttrycker att elevernas läslust och läsintresse måste prioriteras framför ett överförande av ett svenskt kulturarv. Det finns alltså, enligt Brodow och Rininsland och även enligt de intervjuade lärarna här, ett stort tolkningsutrymme för lärare när de undervisar om skönlitteratur med syftet att föra ett kulturarv vidare. Slutsatsen kan här dras att ambivalensen i läroplanens värdegrund bidrar till förvirring kring vilken skönlitteratur som ska användas i andraspråksundervisningen och risken finns då att lärarnas egna värderingar får styra val av böcker som ska behandlas i undervisningen, vilket till exempel kan resultera i att undervisningen blir av monokulturell art där det svenska kulturarvet och överförandet av ett sådant är helt centralt. Konsekvenserna av en monokulturell undervisning har behandlat i tidigare avsnitt (se avsnitt 5.1).

Begreppet kulturarv uppfattas som diffust av lärare och det som i första hand kan vålla problem, enligt framförallt Persson (2007) och Molloy (2011), är värdegrundens formulering om *ett* kulturarv, det *egna* kulturarvet samt ett *gemensamt* kulturarv (se avsnitt 1.1). Persson påpekar problematiken med formuleringarna och ifrågasätter om det egna och det

gemensamma kulturarvet är detsamma och om hur den gemensamma kulturen yttrar sig och ska definieras. Perssons ifrågasättande hänger tätt samman med Oskars tankar kring hans undervisning i skönlitteratur i relation till kulturarvet. Han anser sig inte själv ha ett kulturellt arv som han vill föra över till sina elever och värdegrundens formulering blir därför svårhanterlig för honom. Även Annika resonerar på liknande sätt och hon anser också att det är svårt att veta vad ett kulturarv innebär och vilken skönlitteratur som är en del av det. När Annika förklarar att de svenska klassikerna förmodligen inte alltid kommer att vara klassiker och att det därför är svårt att veta vilka böcker som inkluderas i vårt kulturarv, resonerar hon likt Kåreland (2009) som menar att ett kulturarv är under ständig förhandling och därför inte är något statiskt. Eftersom kulturarvet är föränderligt anser Kåreland, så som Annika och Oskar, att det kan vara problematiskt att tala om *ett* kulturarv.

Ett annat begrepp som är nära relaterat till kulturarvet är *en litterär kanon*. Ur ett historiskt perspektiv har undervisningen kring skönlitteratur handlat om att bilda eleverna genom de ”rätta” litterära verken och enligt Landmark och Wiklund (2012) ifrågasattes inte de här storverken eller undervisningen kring dem. Sverige var präglad av nationalism och syftet med skönlitteraturen i undervisningen var att stärka den nationella identitet och öka elevernas kärlek för fosterlandet. Persson förklarar att synen på skönlitteraturens roll i undervisning, som Landmark och Wiklund beskriver, fortsatte fram till 1960-talet. Mer än fyrtio år senare uppstod så åter en diskussion om obligatorisk skönlitteratur i den svenska skolan, när en motion lämnades in till riksdagen om en litterär kanon som skulle innehålla verk av svenska författare med särskild stor betydelse (Persson 2012). Persson kritiserar förslaget och tycker att det är präglad av etnocentrism och drar paralleller till högerextremistiska åsikter om att värna om ett den svenska kulturen. I intervjuerna är Oskar och Annika kritiska till en litterär kanon i den svenska skolan, medan Sofia är mer positiv och tänker att den hade underlättat i hennes val av skönlitteratur i undervisningen. Hilda ställer sig mycket optimistisk till en obligatorisk litterär kanon och är av åsikten att skönlitteraturen bidrar med mycket som hennes elever behöver lära sig om Sverige och den svenska kulturen. Hon ser skönlitteraturen som en del av den nyckel som krävs för att kunna ta del av samhället. Samtidigt, menar Hilda, är det viktigt att eleverna får läsa svensk skönlitteratur av svenska författare för att vi ska bevara vårt kulturarv och vår kulturella identitet. Det är lätt att här göra en parallell med Kåreland (2009) när hon skriver att en litterär kanon kan stärka den nationella identiteten och ge eleverna gemensamma, kulturella referensramar. I Kåreland och Hildas resonemang finns likheter med det i läroplanens värdegrund om att en delaktighet i ett gemensamt kulturarv och medvetenhet om det egna kulturarvet ger en trygg identitet. En parallell kan även dras till det syfte som skönlitteraturen tjänade i undervisningen i Sverige i slutet av 1800-talet.

Kåreland antyder att hon ser lärares allt mindre fokusering kring de klassiska, svenska verken som en negativ trend. Hon uttrycker att lärare idag inte tycks styras av vilka värderingar som skönlitteraturen förmedlar, utan snarare vilka böcker som ”går hem” hos eleverna. Hon tycks opponera sig mot att demokratiseringsambitionerna med skönlitteraturen, som Mo

lloy och Persson starkt förespråkar, ofta är prioriterade framför den estetiska njutningen som skönlitteratur kan ge. Återigen går det att göra en koppling mellan Molloy's resonemang och Hildas intervju svar, Hilda är av åsikten att kulturen formar oss och att vi därför bör överföra vårt kulturarv på den yngre generationen, medan Molloy anser att elever ska få ta del av den skönlitteratur som lästs av flera generationer.

Men även om Kåreland anser att det finns fördelar med ett införande av en litterär kanon, menar hon samtidigt att en sådan obligatorisk lista med skönlitteratur är en förenkling av den komplexitet som undervisning kring skönlitteratur innebär. Ett liknande resonemang för Sofia

när hon påpekar att en litterär kanon så som hon tänker sig skulle innehålla skönlitteratur av både svenska och utländska författare. En litterär kanon med endast svensk skönlitteratur med svenska författare klingar inte väl med kursplanen i svenska som andraspråk som uttrycker att eleverna ska få ta del av skönlitteratur från olika delar av världen, något som både Sofia och Annika poängterar i intervjuerna.

Begreppet kulturarv finns inte med i kursplanen i svenska som andraspråk, även om det i värdegrunden konstateras att det är överförandet av just kulturarvet som utbildning och fostran handlar om. Värdegrundens enda definition av kulturarvet är att det innebär värden, traditioner, språk och kunskaper (se avsnitt 1.1). Vems eller vilkas värden, traditioner, språk och kunskaper det rör sig om konkretiseras inte, vilket Persson uppmärksammar och ifrågasätter huruvida det rör sig om ett endast nationellt kulturarv eller ett mer flerdimensionellt. Med bakgrund i formuleringen i kursplanen i svenska som andraspråk om att elever ska få ta del av skönlitteratur från olika delar världen och av författare med samma ursprung som de själva, kan slutsatsen dras att det vore motsägelsefullt om kulturarvet, det vill säga utbildning och fostran *i en djupare mening*, bara inkluderar svenska värden, traditioner, språk och kunskaper.

5.3 Slutsats

Syftet med mitt examensarbete har varit att, med hjälp av intervjuer, undersöka hur verksamma svenska som andraspråkslärare förhåller sig till skönlitteratur i undervisningen. Genom frågor beträffande intervjupersonernas val av skönlitteratur och deras syfte med skönlitteratur i undervisningen, har jag dragit paralleller mellan intervju svar och tidigare forskning. Med bakgrund i värdegrundens formulering om att utbildning i en djupare mening handlar om ett överförande av kulturarvet, har jag velat undersöka huruvida svenska som andraspråkslärare ser sig själva som överförare av ett sådant kulturarv och även vad begreppet kulturarv innebär för dem. I arbetets inledande avsnitt nämndes komplexiteten som tycks råda mellan formuleringen om ett gemensamt kulturarv samt överförandet av ett sådant och det faktum att läroplanen i svenska som andraspråk betonar att eleverna ska få tillgång till skönlitteratur från olika länder och kulturer. En av de främsta slutsatserna som har dragits under examensarbetets gång är just komplexiteten som råder kring skönlitteratur i svenska som andraspråksundervisningen. Svenska som andraspråksundervisningen må alltid vara komplicerad, men i undervisningen kring skönlitteratur tycks komplexiteten ställas på sin spets. Det är mycket för andraspråkslärare att ta hänsyn till och det verkar inte finnas några lätta svar på till exempel vilken skönlitteratur som ska användas i undervisningen. Oskars undervisning när han använde sig av afrikanska författare i en klass där flera elever hade sitt ursprung i afrikanska länder, är ett konkret exempel på komplexiteten och de många aspekter svenska som andraspråkslärare behöver ta hänsyn till. Oskar, likt många andra lärare i svenska som andraspråk, har lärt sig att använda elevernas olika bakgrunder i undervisningen, men risken för en exotisering finns och gör sig påmind i Oskars exempel. Annikas exempel om när hon lät sina elever läsa en bok hedersvåld som eleverna inte tyckte visade en rättvis bild av heder och hedersrelaterat våld indikerar även det om hur lärare styrs av omedvetna strukturer och normer som påverkar undervisningen.

Ännu en slutsats som har dragits efter intervjuerna och bearbetning av tidigare forskning är att begreppet kulturarv i läroplanen är diffust, vilket inte underlättar för svenska som andraspråkslärarna i deras redan komplexa situation kring skönlitteratur. Vem som bestämmer kulturarvet och vad begreppet innebär verkar vara vanligt förekommande funderingar, det kan tyckas vara svårt att överföra något som inte går att definiera. En konkretisering av begreppet

kulturarv förefaller som nödvändig. Den diffusa formuleringen i värdegrunden kan leda till att lärare tolkar begreppet olika vilket i sin tur leder till att undervisningen istället styrs av lärares egna värderingar, vilket har framkommit i intervjuerna med informanterna.

Risken finns att svenska som andraspråkslärarna tolkar värdegrundens formulering om kulturarvet som att det finns ett gemensamt sådant som ska föras över på eleverna och därför bortprioriterar elevernas bakgrunder och olika kulturer, vilket har visat sig kan ha negativa konsekvenser för andraspråkselevernas identitetsutveckling. När undervisningen kring skönlitteratur har som syfte att föra över och fostra eleverna i svensk kultur, tenderar den att likna de nationalistiska intressen som styrde undervisningen kring skönlitteratur i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet, när mottot var ”ett folk, ett språk, en litteratur”. Diskussionen kring en obligatorisk litterär kanon i den svenska skolan, likt Hildas intervju svar, kan ses som en antydning till att en sådan uppfattning kring skönlitteratur fortfarande existerar.

Samhällsstrukturer och kulturarvsbegreppet är komplexa fenomen som svenska som andraspråkslärare tycks brottas med i undervisningen kring skönlitteratur, men elevernas språkutveckling är självklart också något som de ska förhålla sig till. En slutsats gällande de språkliga aspekterna med skönlitteratur i andraspråksundervisningen är att eleverna behöver möta olika texttyper, inte bara skönlitterära, för att deras behov av att lära sig ord från olika ordkategorier ska tillgodoses. När det gäller fördelarna med skönlitteratur för språkutvecklingen kan slutsatsen dras att skönlitteratur ger eleverna ett meningsfullt sammanhang för att till exempel lära nya ord, samtidigt som de stimuleras kognitivt. Språk- och kunskapsutveckling går hand i hand och skönlitteraturen kan på flera sätt bidra till att elevernas ämnesrelaterade kunskaper fördjupas, genom att till exempel läsa skönlitteratur för att underlätta läsningen och förståelsen av facklitteratur. En annan av skönlitteraturens många fördelar i svenska som andraspråksundervisningen är att den kan jämna ut bland de olika litterära förutsättningarna som eleverna har med sig när de kommer till skolan. När eleverna får ta del av skönlitteratur och samtala kring den tycks det bidra till skolans demokratiseringsuppdrag, dels genom att ge eleverna en liknande språklig socialisation och därmed ge dem liknande förutsättningar och dels genom att deras empatiska förmåga utvecklas genom till exempel boksamtal.

Avslutningsvis kan slutsatsen dras att vi svenska som andraspråkslärare inte kan ta något för givet, utan ständigt måste ifrågasätta vår undervisning och försöka medvetandegöra de strukturer som gör att vi går i ”fällorna”. Vi andraspråkslärare kommer alltid att tillhöra majoritetsgruppen och våra elever minoritetsgruppen, vilket ger oss ett ansvar som är större än elevernas språkliga utveckling. Vi ska se till att våra elever stärks i sin identitet, aldrig diskrimineras i undervisningen och att de alltid känner sig värdefulla.

5.4 Fortsatt forskning

Examensarbetet har, i och med intervjuerna, haft ett lärarperspektiv. Ett annat intressant perspektiv inom samma tema hade varit elevernas. Hur ser andraspråkseleverna på skönlitteratur i undervisningen? Anser de att det är viktigt att ta del av det svenska kulturarvet? Varför eller varför inte? Vilken skönlitteratur väljer de, om de får välja helt själva, och varför? Tycker de att det är intressant och givande att läsa skönlitteratur skriven av författare som har samma ursprung som de själva eller författarnas bakgrund ingen relevans för dem?

6. Referenslista

Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2001). "Läs- och skrivprojektet Listiga räven – att läsa i skolan och för livet" i Naucmér, Kerstin (red.), *Symposium 2002. Ett andraperspektiv på lärande.* (s.208-224). Halmstad: Sigma Förlag.

Andersson, Fia, Löthagen, Annika & Sohlgren, Karin (2013). *Pärllor på svenska. Böcker för barn och ungdomar med svenska som andraspråk.* Lund: BTJ Förlag/BTJ Sverige AB

Brodow, Bengt & Rininsland, Kristina (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan - praktik och teori.* Lund: Studentlitteratur.

Bråbäck, Lena & Sjöqvist, Lena (2001). "Kan man vara dumdrístig om man är modig? Om skönlitteratur som medel för lärande" i Naucmér, Kerstin (red.), *Symposium 2002. Ett andraperspektiv på lärande.* (s.208-224). Halmstad: Sigma Förlag.

Chambers, Aidan (2011). *Böcker inom och omkring oss.* Älvsjö: X Publishing.

Elmeroth, Elisabeth (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle.* Lund: Studentlitteratur.

Elmeroth, Elisabeth (2012). *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete.* Lund: Studentlitteratur.

Enström, Ingegerd (2004). "Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare" i Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle.* (s.171-196). Lund: Studentlitteratur.

Enström, Ingegerd (2013). "Ordförråd och ordinläring - med särskilt fokus på avancerade inlärare" i Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle.* (s.169-195). Lund: Studentlitteratur.

Forshagen, Patrik (1998). "Att arbeta med elevernas olika kulturer i en multikulturell klass". *Lisetten* 2/98. s. 10-15.

Gibbons, Pauline (2002). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet.* Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Haglund, Charlotte (2004). "Flerspråkighet och identitet" i Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle.* (s.359-388). Lund: Studentlitteratur.

Heath, Shirley Brice (1986). "What no bedtimes stories means: narrative skills at home and school" i Schiefferlin, Bambi B & Ochs, Elinor (red.), *Language Socialization Across Cultures.* Cambridge: University Press.

Holmegaard, Magareta & Wikström, Inger (2004). "Språkutvecklande ämnesundervisning" i Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle.* (s.539-572). Lund: Studentlitteratur.

Kåreland, Lena (2009). *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Landmark, Dan & Wiklund, Ingrid (2012). *Litteraturen, språket, världen. Andraspråksperspektiv på litteraturundervisning*. Lund: studentlitteratur.

Liberg, Caroline (2001). "Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar" i Naucmér, Kerstin (red.), *Symposium 2002. Ett andraperspektiv på lärande*. (s.108-128). Halmstad: Sigma Förlag.

Löthagen, Annika, Lundenmark, Pernilla & Modigh Anna (2008). *Framgång genom språket. Verktøy för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Löthagen, Annika & Staaf, Jessica (2009). *Skön litteratur – vägar till läslust och språkutveckling*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Molloy, Gunilla (2011). *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. Lund: Studentlitteratur.

Naucmér, Kerstin (2004). "Barns språkliga socialisation före skolstarten" I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 437-460). Lund: Studentlitteratur.

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

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Digitala källor

Skolverket (2011). *Kursplan – Svenska som andraspråk*. Hämtad 14 december 2013 från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/svenska-som-andrasprak>

Skolverket (2011). *Kommentarmaterialet till kursplanen i svenska som andraspråk*. . Hämtad 11 november 2013 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2566>

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 20 november 2013 från http://skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan/curriculum.htm?tos=gr&a=1#anchor_1

Skolverket (2013). *Värdegrund i förskola och skola*. Hämtad 7 december 2013 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund>

Tesfahoney, Mekonnen (1999). "Monokulturell utbildning". *UTBILDNING & DEMOKRATI* vol. 8, nr. 3, s. 65-84. Hämtad 5 december 2013 från <http://www.oru.se/Forskning/Forskningsmiljoer/miljo/HS/Utbildning-och-Demokrati/Utbildning--Demokrati/Tidigare-nummer/#1999>

BILAGA 1

Intervjufrågor

- I vilket syfte använder du skönlitteratur i undervisningen?
- Vilken skönlitteratur behandlas i undervisningen?
 - Svenska författare?
 - Svenska klassiker?
 - Utländska författare?
 - Skönlitteratur från elevernas hemländer?
- Hur väljer du skönlitteratur som ska användas i undervisningen?
- Hur viktigt anser du det vara att eleverna får ta del av det svenska kulturarvet, som t.ex. betydelsefull svensk litteratur?
- Hur ser du på skönlitteratur som pedagogiskt verktyg för att eleverna ska lära sig om den svenska kulturen och samhället, t.ex. normer och värderingar?
- Hur ser du på debatten om en obligatorisk litterär kanon i den svenska skolan?
- Vilka fördelar ser du med undervisning av/med skönlitteratur?
- Hur stor plats får skönlitteraturen ta i din undervisning?